

Redes y personalización en la percepción de calidad del proceso de aprendizaje de la educación *online* desarrollada en contexto de pandemia

Networks and personalization in the perception of quality of the learning process of online education developed in the context of a pandemic

Ariel Yévenes Subiabre
Universidad del Bío-Bío

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar las percepciones de la comunidad educativa respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia y de las consecuentes adaptaciones metodológicas en este escenario de emergencia e incertidumbre.

Basándose en datos levantados en un muestreo que incluyó las visiones de docentes y directivos, padres y apoderados, y estudiantes, aborda de manera exploratoria y descriptiva las percepciones de los actores en cuanto al aprendizaje alcanzado; la disponibilidad de redes de apoyo; el grado de personalización percibida y las preferencias de modalidad de estudios en continuidad, atendiendo a la experiencia de la educación *online* en pandemia.

Emergen de ello reflexiones focalizadas en torno al potencial que presentan los mayores grados de personalización de los procesos educativos, como base

Contacto:
ayevenes@ubiobio.cl

para proyectar redes y visiones compartidas que coordinen a los actores en pos del objetivo común del mejoramiento de la educación; así, es posible asumir estos factores de personalización como elementos potenciales de proyección para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: capital social, enseñanza individualizada, educación comunitaria

ABSTRACT

The objective of the article is to analyze the perceptions of the educational community regarding the teaching-learning process in the context of a pandemic, of methodological adaptations in an emergency and uncertainty scenario.

Based on data collected in a sample that included views of Teachers and directors; parents and guardians; and students, addresses in an exploratory and descriptive way the perceptions of the actors regarding the learning achieved; the availability of support networks; the degree of perceived personalization and the preferences of the continuing study modality, based on the experience of online education in a pandemic.

Focused reflections emerge from this around the potential presented by the highest degrees of personalization of educational processes, as a basis for projecting networks and shared visions, which coordinate the actors in pursuit of the common goal of improving education, which is possible to assume as potential elements of projection for the improvement of teaching-learning processes.

Keywords: social capital, individualized teaching, community education

I. INTRODUCCIÓN

La pandemia del Covid-19 en el mundo generó una crisis de múltiples dimensiones que se agregaron a las complejidades propiamente sanitarias que implicó el virus SARS-CoV-2. Los canales por los cuales las condiciones adversas se propagaron en la sociedad incidieron en que fueran afectados distintos ámbitos de actividad, y la educación constituyó uno de los principales.

Desde los gobiernos centrales se generó una serie de intervenciones e instrumentos que, bajo la forma de respuestas de emergencia frente a

la crisis, por cierto, ayudaron a mitigar parte de los efectos relacionados con las restricciones, en la expectativa de que se restablecieran en el corto y mediano plazo las actividades conforme la crisis sanitaria fuese superada.

En este marco, según la implementación de actividades alternativas y de apoyo en el plano de la educación, el Ministerio de Educación en Chile decretó la suspensión de clases presenciales a nivel nacional, dando inicio a un periodo de educación a distancia que comenzó el 16 de marzo del año 2020 y se extendió prácticamente por dos años lectivos (Ministerio de Educación, 2022).

Las medidas incluyeron la creación de plataformas educativas abiertas a todas las dimensiones del aprendizaje; la disposición y acceso a textos escolares, guías didácticas y cuadernos de actividades de manera *online*; la disposición y envío de material pedagógico físico en aquellos territorios donde no había acceso a internet; la distribución de dispositivos electrónicos de acceso a la web; y la habilitación de aulas con internet, entre otras medidas.

En este marco, el presente artículo analiza de manera exploratoria y descriptiva las percepciones de los actores y la comunidad educativa vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia, que demandó implementar adaptaciones a este proceso en un escenario de emergencia e incertidumbre. En función de datos sistematizados, aborda reflexiones en torno a las percepciones de los actores en cuanto al aprendizaje alcanzado; la percepción de disponibilidad de las redes de apoyo; el grado de personalización percibida y las preferencias de modalidad de estudios en continuidad, atendiendo a la experiencia de dos años de educación *online* durante la pandemia.

Así, partiendo desde una discusión teórica que se focaliza en el impacto y potencial de la personalización de la educación proyectada hacia la construcción de redes de apoyo y la consolidación de comunidades educativas, se proponen lineamientos respecto de las posibilidades de capitalizar aprendizajes desde la experiencia alcanzada; y de estas orientaciones emergen requerimientos tanto

para la educación *online* como también para la educación híbrida con potencial de implementación. Se reflexiona también acerca de qué modo estas exigencias se proyectan y articulan de manera sistémica y compleja en la educación presencial, para su fortalecimiento y el mejoramiento de su calidad con perspectiva de futuro.

II. DISCUSIÓN TEÓRICA: DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA A LA CONSTRUCCIÓN DE REDES Y COMUNIDADES EDUCATIVAS

Dado que lo que se busca es analizar las percepciones de la comunidad educativa respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia, considerando de manera exploratoria y descriptiva las visiones de los actores en cuanto al aprendizaje alcanzado; la disponibilidad de las redes de apoyo; el grado de personalización percibida y las preferencias de modalidad de estudios en continuidad, atendiendo a la experiencia de educación *online* en pandemia, interesa abordar en esta sección aquellos aspectos que la literatura y la investigación más recientes señalan respecto de la percepción de calidad de los procesos educativos en relación con una educación con mayores grados de personalización y, asimismo, de la importancia de transitar desde esta personalización hacia una mirada que considere como elemento estratégico la construcción de redes orientadas al fortalecimiento de una comunidad educativa, a fin de desarrollar un abordaje más integral de la educación.

En este sentido, partiendo la revisión desde el potencial que presenta un proceso educativo personalizado en el que se comprenden los aspectos que ofrecen mayor influencia en el aprendizaje, se observa que es preciso desenvolver en los actores participantes del proceso altas capacidades de adaptación permanente a los requerimientos y cambios en el estudiante y el entorno, incorporando de manera compleja diferentes modelos de aprendizaje, en función de las características personales, como también de los requerimientos de orden académico (Duque Méndez et al., 2020). Esto implica generar la flexibilidad suficiente en las operaciones del proceso educativo para

implementar actividades diferenciadas y propiciar, consecucionalmente, la personalización de la educación, lo que demanda enfoques cooperativos e interdisciplinarios de trabajo, con focalización en lo pedagógico y con miras a generar sistemas complejos e integrales de enseñanza-aprendizaje.

En este ámbito, al imprimir mayores grados de personalización lo que se busca es producir aprendizajes significativos, en los que la transmisión de conocimientos se dote de un sentido que satisfaga las necesidades y expectativas personales del estudiante (Miló García y Torres Domínguez, 2016), por lo cual se incorporan en el proceso educativo particularidades a través del trabajo dialógico y reflexivo, que sitúa en un lugar privilegiado el carácter humano, formativo e integral con que debe dotarse la educación, reconociendo por tanto la importancia de incidir de forma personalizada en el estudiante.

En efecto, la labor educativa personalizada demanda sistematicidad en el trabajo educativo, y un enfoque de las acciones en función de las particularidades de cada proceso formativo, lo que se fortalece con la integración de todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de acciones orientadas tanto a fortalecer la mirada sociocultural y del entorno, como también a propender la atención personalizada a los estudiantes (Lazo Fernández et al., 2019), con miras a potenciar un proceso educativo integral, sistemático y continuo.

Así, el desarrollo de procesos adaptados y personalizados de enseñanza-aprendizaje contribuye a la mejora del aprendizaje, enriquece la enseñanza académica y, en muchos casos, resulta aplicable a entornos tanto presenciales como virtuales (Lerís López et al., 2015); más aún si en su diseño se considera la combinación virtuosa de la reflexión individual y la interacción dinámica junto con la incorporación de materiales de estudio previos, logrando generar la motivación y el compromiso de los estudiantes con su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que constituye un eslabón clave para generar aprendizajes significativos (González et al., 2017).

Las redes son un tipo de configuración que corresponde a lo que se conoce como estrategias de cooperación, en las que se desarrollan coordinaciones de actores que trabajan en conjunto para mejorar la eficiencia y la eficacia de los recursos destinados al logro de un objetivo específico y usualmente compartido entre los actores que las conforman.

En este sentido, una estrategia de red comprende un grupo de actores relacionados entre sí (Requena Santos, 1989), de manera formal e informal, que funcionan sobre la base de alcanzar beneficios compartidos, con el propósito de mejorar el desempeño tanto individual como de la red (Freeman, 2004). Al respecto, existen tres tipos de estrategias de red: las redes estables, las redes dinámicas y las redes internas (Becerra Rodríguez, 2008).

Las redes estables tienden a surgir en ámbitos de trabajo que se encuentran más bien maduros y consolidados, con ciclos de proceso y resultados muy predecibles. Las redes dinámicas, por su parte, suelen emerger en ámbitos en los cuales se enfrentan rápidos y repentinos flujos de cambio, usualmente vinculados a ciclos de procesos y resultados que se proyectan a muy corto plazo y duración. Las redes internas, por último, emergen en circunstancias en que se requiere facilitar operaciones internas dentro de las organizaciones (Najmanovich, 2006).

Ahora bien, aunque en general existen grandes beneficios para desarrollar la cooperación entre actores, es preciso considerar que algunas estrategias de cooperación pueden fracasar en la medida en que emergen comportamientos oportunistas, o también, porque se representan de manera poco clara o errónea las aptitudes potenciales de los actores y se carece de recursos complementarios para fortalecerlas (Pires et al., 2008). En este sentido, la falta sistémica de experiencias de cooperación incide en la habilidad para colaborar de los actores, limitando a la postre la capacidad de hacer duraderas las estrategias de colaboración (Hernández Martínez, 2007).

Con todo, un componente fundamental para la gestación y sostenibilidad de las redes de cooperación emergentes es la confianza

entre los actores, y, en este contexto, el hecho de que existan incentivos evidentes para implementar estrategias cooperativas no implica que surgirá automáticamente en los actores la capacidad para manejar las relaciones cooperativas y sostenerlas a lo largo del tiempo (Luna y Velasco, 2005). En este marco, la confianza, especialmente en contextos en que ella es escasa, constituye un activo estratégico en las relaciones de cooperación, especialmente en las redes dinámicas y que tienden a surgir de manera informal.

Por consiguiente, es preciso considerar dos planteamientos básicos al momento de analizar y desenvolver estrategias de cooperación entre actores. Uno de ellos refiere esencialmente a reducir los costos de transacción implícitos en las relaciones entre actores (Salgado, 2003), para lo cual el activo estratégico clave que se requiere trabajar es precisamente la construcción de conocimiento y confianza entre los actores.

Por otro lado, es muy importante considerar además la identificación precisa de las posibilidades de generar beneficios para los actores participantes de una red de cooperación, a fin de que se alcancen logros que, de manera individual, sería más difícil conseguir (Pinilla et al., 2020).

En todo caso, se observa que es la confianza el elemento constitutivo de la red, tanto para aminorar necesidades de coordinación e información que reduzcan costos de transacción como también para imprimir confiabilidad en el alcance potencial de logros compartidos que deben ser lo más perfectamente distribuidos posible entre los actores participantes.

En la perspectiva de las ideas expuestas, es posible plantear que las redes sociales pueden constituirse en un eslabón poderoso para abordar la gestión educativa, en función del fortalecimiento de las interacciones sociales que fomenten la cooperación y actúen como agentes socializadores de la educación (Castellanos González et al., 2021), a través del flujo de conocimiento que es posible hacer circular en ellas, además de generarse nuevas bases de saberes a través del diálogo que emerge de la participación de los actores en el proceso.

Con todo, si se adhiere a la comprensión de la educación como un proceso humano, intencional, intercomunicativo y espiritual, a través del cual se realiza la instrucción, personalización, socialización y moralización del ser humano (Fermoso, 1985), es posible aseverar que ella apunta a potenciar a las personas para que puedan alcanzar un desarrollo integral y, a su vez, propiciar el desenvolvimiento de competencias que aseguren su inserción social. En este sentido, refiere a un proceso que propicia que el ser humano desarrolle su potencial para que sea posible desenvolver su adaptación sociocultural (Leal et al., 2010), que se encuentra señalada por la convivencia e interacción de este con su entorno.

En este plano, la interacción social constituye un eslabón clave en el proceso educativo, toda vez que el desarrollo intelectual no puede entenderse como independiente del medio social; este influye en las formas y en los contenidos del aprendizaje, que se encuentran relacionados con la cultura en que se desenvuelve el ser humano (Abril Lancheros, 2021).

Se trata, por tanto, de un proceso eminentemente colectivo, lo que implica poner en el centro del interés el valor de construir comunidades educativas como eslabón estratégico para el mejoramiento y el fortalecimiento de la educación. Este demanda el ajuste pertinente entre las necesidades, las demandas y las expectativas del contexto escolar, y las percepciones y aprendizajes de cada uno de los actores que componen la comunidad educativa, de manera tal que se construya un proceso de identificación (Salas et al., 2021) sistémico y complejo entre los actores que componen y participan del proceso educativo, aun cuando tengan y desempeñen distintos roles.

Este enfoque se diferencia de las visiones de la educación que obedecen a una concepción de corte tradicional y más bien rígido (Razo, 2018), en las que el foco se encuentra situado en la institucionalización y organización del espacio educativo, con funciones y delimitaciones precisas entre los actores del proceso (Acaso y Nuere, 2005); según esta mirada, directivos, docentes, estudiantes, funcionarios, padres y apoderados cumplen roles estrictamente diferenciados. Esta perspectiva,

si bien propicia la transmisión unidireccional de contenidos teóricos, limita la potencialidad de contextualizar espacial y temporalmente la educación, además de restringir la posibilidad de generar espacios compartidos de generación y transmisión de conocimiento y aprendizaje (Martínez-Vérez et al., 2022).

Se observa, por tanto, que en educación confluyen de manera permanente, sistemática y continua un conjunto de actores diversos, tales como docentes, estudiantes, directivos, asistentes de educación, padres y apoderados, los que, pese a converger en la instancia educativa, en muchas circunstancias lo hacen sin mayores grados de articulación curricular, didáctica, metodológica y social (Soto Muñoz y Osorio Baeza, 2021) que permitan contextualizar y dotar de creciente pertinencia y mayor potencial de efectividad la experiencia educativa.

Para fortalecer entonces el potencial de aprendizaje de los procesos educativos se requiere dotarlos de una comunidad educativa fortalecida sistémicamente, en un ambiente social en el cual todas las aptitudes y capacidades del estudiante, situado en el centro de aprendizaje (Leppänen, 2021), puedan emerger apoyadas por los distintos actores educativos mediante un enfoque de trabajo en red y la constitución de espacios de aprendizaje compartido, en los cuales tiende a emerger naturalmente la colaboración compleja en el aprendizaje (Yévenes, 2018).

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Nuestro objetivo es analizar descriptivamente las percepciones de los actores y la comunidad educativa vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia, a partir de un instrumento de muestreo que recogió información referida a esta investigación, focalizada territorialmente en la Región del Biobío, la cual constituye un vasto territorio del centro-sur de Chile.

Recordemos que en el contexto de la pandemia de Covid-19 se implementaron en Chile variados procesos basados en actividades

remotas, *online* o teletrabajo. En el plano educativo, estas implicaron exigencias de adaptación a escenarios de imprevisibilidad que supusieron transformaciones de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y también la adaptación a una situación en la cual estudiantes, personal docente, directivos y familias se vieron afectados por las repercusiones de la crisis sanitaria en su vida cotidiana, la que incidió en el ámbito de las emociones en este nuevo contexto pedagógico (Ribeiro, et al., 2020) y de las percepciones respecto de las prácticas educativas.

El muestreo se desarrolló siguiendo un enfoque cuantitativo, con recolección de información y uso de estadísticas que permita identificar patrones de percepción en docentes y directivos, padres y apoderados, y alumnos y estudiantes, buscando heterogeneidades y especificidades perceptivas entre los actores. El diseño es no experimental, en el cual el proceso se realiza sin manipular las variables y se aboca a observar el fenómeno tal como se da en su contexto, dando cuenta de las variables involucradas, sus manifestaciones y relaciones.

La fuente de información es primaria mediante un estudio exploratorio y no probabilístico, asumiendo como universo el conjunto de actores señalado, con una metodología de muestreo que consideró dos técnicas no probabilísticas. En primera instancia, se desplegó un muestreo discrecional, en el cual se seleccionaron actores que actuaron como muestra sobre la base del conocimiento y el acceso de redes, y posteriormente, a partir de esta información, se desplegó un muestreo en cadena o bola de nieve, con el objetivo de expandir la participación y observaciones potenciales. En ambos casos, se filtraron luego las muestras según la disponibilidad efectiva de respuesta, al desconocerse con precisión el número de población objetivo y contar con un marco muestral que identifique al universo.

El proceso de muestreo se realizó vía formulario electrónico, distribuido a través de correo electrónico y redes sociales entre los meses de agosto y septiembre de 2021, obteniendo 953 respuestas totales distribuidas tal como se reseña en la Tabla 1, entre docentes, alumnos, apoderados y directivos de instituciones educacionales públicas y privadas del territorio objeto de estudio.

T a b l a
Distribución de respuestas según actores en muestreo

Respuestas	Docentes y directivos	Padres y apoderados	Alumnos y estudiantes
953	650	169	134
100%	68%	18%	14%

Fuente: Elaboración propia

El análisis se desenvuelve bajo un enfoque exploratorio que, si bien no llega a conclusiones definitivas, propicia la generación de reflexiones iniciales para conducir futuras investigaciones en profundidad, acerca de una temática que, dado su carácter todavía reciente como la educación *online* extendida como práctica bajo la urgencia de una crisis sanitaria mundial, no se encuentra aún plenamente definida y que requiere por tanto de una mejor comprensión.

En correspondencia con esta mirada, se analizan los datos recopilados con una perspectiva descriptiva, caracterizando las percepciones de los actores, estableciendo algunas relaciones y analizando su vínculo con directrices iniciales que contribuyen a la definición de la problemática estudiada.

IV ANÁLISIS Y RESULTADOS

El instrumento de recolección de información abordó una diversidad de dimensiones de análisis. No obstante, para el caso del presente artículo se consideran en profundidad cuatro de ellas que dicen relación con las percepciones acerca del grado de aprendizaje alcanzado durante el proceso de educación *online* dado en pandemia; la percepción de disponibilidad de redes de apoyo en el proceso; el grado de personalización percibida en la educación desenvuelta; y las preferencias de modalidad de estudios en continuidad, atendiendo a la experiencia de dos años de educación *online* durante la pandemia.

En función de ello, en lo que sigue se expone el análisis y sistematización de resultados obtenidos, los que, si bien por motivos de

síntesis se presentan en su generalidad de manera agregada, abordan una mirada desagregada según segmentos de actores en lo que se refiere a la percepción de aprendizaje en educación *online* en pandemia y la preferencia de la modalidad de educación *online*, híbrida o presencial, toda vez que se aprecian aquí diferencias significativas que propician reflexiones respecto de las potenciales razones que estarían en el fondo de estas diferencias de percepciones entre actores.

En cuanto a las percepciones del grado de aprendizaje alcanzado durante el proceso de educación *online* dado en pandemia, se aprecia que este se encuentra marcadamente determinado por la percepción del grado de personalización de la educación *online* desarrollada en el contexto de la crisis sanitaria. Al respecto, en la Tabla 2 se aprecia que, si bien es cierto que se constata una percepción generalizada de que las metodologías desarrolladas en pandemia propiciaron menores grados de aprendizaje respecto de lo que se venía desarrollando antes de la crisis, esta percepción presenta algunas heterogeneidades importantes de resaltar, que dicen relación con que mientras mayor grado de personalización se percibe que se desarrolló en la aplicación de las metodologías, mayor es la percepción de aprendizaje, lo que a su vez contrasta notoriamente cuando se perciben menores grados de personalización, vinculados asimismo con una percepción de menor aprendizaje.

T a b l a 2
Percepción de aprendizaje según grado de personalización de la educación *online* en pandemia (en porcentajes de respuestas)

Percepción de personalización	Mayor aprendizaje	Igual aprendizaje	Menor aprendizaje
Mayor personalización	66,34%	34,09%	22,49%
Igual personalización	10,89%	38,07%	13,76%
Menor personalización	22,77%	27,84%	63,76%
Total	10,60%	18,47%	70,93%

Fuente: Elaboración propia

Algo similar ocurre cuando se trata de observar las percepciones referidas al grado de aprendizaje en relación con la percepción que los actores tienen respecto de contar con redes y apoyos dispuestos al trabajo colaborativo. En este plano, en la Tabla 3 se aprecia que en esta relación, si bien aún impera la percepción de haberse desarrollado menores grados de aprendizaje, la heterogeneidad de respuestas señala más bien que, en la medida en que se perciben apoyos y acceso a redes sociales de trabajo colaborativo se tiende a percibir también mayores grados de aprendizaje que en aquellas circunstancias en que no se perciben apoyos ni colaboración desde el entorno.

Tabla 3
Percepción de aprendizaje según grado de percepción de disponibilidad de redes de apoyo en educación *online* en pandemia (en porcentajes de respuestas)

Percepción disponibilidad de redes de apoyo	Mayor aprendizaje	Igual aprendizaje	Menor aprendizaje
Si percibió apoyo	64,71%	33,33%	59,65%
Percibió algo de apoyo	5,88%	26,67%	12,28%
No percibió apoyo	29,41%	40,00%	28,07%
Total	19,10%	16,85%	64,04%

Fuente: Elaboración propia

Por cierto, tanto las percepciones respecto del grado de personalización de la educación desplegada, como de la disponibilidad de acceso a redes de apoyo en el contexto de la educación *online*, presentan también su relación con las preferencias y las expectativas de los actores respecto de las formas y metodologías para continuar con el proceso educativo.

Al respecto, en la Tabla 4 se observa que en la medida que los actores perciben que se han desplegado menores grados de personalización en la educación *online* se da una tendencia mayor a presentar expectativas de una continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se retome la educación plenamente presencial.

Tabla 4

Preferencia de modalidad de educación según grado de personalización de la educación *online* en pandemia (en porcentajes de respuestas)

Percepción de personalización	Educación <i>online</i>	Educación híbrida	Educación presencial
Mayor personalización	30,92%	33,07%	25,35%
Igual personalización	30,26%	20,80%	11,03%
Menor personalización	38,82%	46,13%	63,62%
Total	15,95%	39,35%	44,70%

Fuente: Elaboración propia

Y en el caso de la disponibilidad de redes de apoyo, en la Tabla 5 se aprecia que se da una mayor tendencia a preferir la educación híbrida o presencial en la media en que se percibe un mayor despliegue de redes de apoyo. En este plano, tal parece que los actores entienden que, para propiciar la gestación de redes de apoyo colaborativo, un elemento esencial es disponer de espacios donde construir relaciones cara a cara, más allá de las posibilidades que los medios remotos y tecnologías de la información y comunicaciones puedan facilitar.

Tabla 5

Preferencia de modalidad de educación según grado de percepción de disponibilidad de redes de apoyo en educación *online* en pandemia (en porcentajes de respuestas)

Percepción disponibilidad de redes de apoyo	Educación <i>online</i>	Educación híbrida	Educación presencial
Si percibió apoyo	23,53%	60,61%	66,67%
Percibió algo de apoyo	29,41%	15,15%	5,13%
No percibió apoyo	47,06%	24,24%	28,21%
Total	19,10%	37,08%	43,82%

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, un aspecto relevante que surge de los datos son las heterogeneidades que se observa entre las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa, tanto respecto del aprendizaje percibido, como también respecto de las preferencias de continuidad para el proceso educativo, atendida la experiencia desplegada en los dos años de educación *online* en el contexto de las restricciones relacionadas con la pandemia.

En este sentido, en la Tabla 6 se puede apreciar que, en términos de la percepción del aprendizaje alcanzado en la educación *online*, emergen heterogeneidades importantes entre lo percibido por docentes y directivos, y padres y apoderados, en relación con las percepciones de los alumnos y estudiantes. En efecto, si bien hay una impresión más bien generalizada por parte de los actores en cuanto a que en entornos de enseñanza *online* se habrían alcanzado menores grados de aprendizaje, es notorio también que esta percepción es mucho más intensa entre docentes y directivos de la educación que entre alumnos y estudiantes.

Tabla 6
Percepción de aprendizaje en educación *online* en pandemia según actores de la comunidad educativa (en porcentajes de respuestas)

Actores de la comunidad educativa	Mayor aprendizaje	Igual aprendizaje	Menor aprendizaje
Docentes y directivos	9,08%	14,15%	76,77%
Padres y apoderados	8,88%	26,04%	65,09%
Alumnos y estudiantes	20,15%	29,85%	50,00%
Total	10,60%	18,47%	70,93%

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados determinan también buena parte de las preferencias que los actores expresan respecto de la modalidad con la cual dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Tabla 7 se observa una relación estrecha entre lo preferido por los estudiantes, en cuanto a proseguir con la educación *online*, respecto de la preferencia de docentes y directivos, que tienden a inclinarse en mayor medida por una educación presencial, en un contexto en el que es interesante recoger las posibilidades que se abren para la educación híbrida.

Tabla 7
Preferencia de modalidad de educación según actores de la comunidad educativa (en porcentajes de respuestas)

Actores de la comunidad educativa	Educación <i>online</i>	Educación híbrida	Educación presencial
Docentes y directivos	10,92%	37,85%	51,23%
Padres y apoderados	25,44%	44,38%	30,18%
Alumnos y estudiantes	28,36%	40,30%	31,34%
Total	15,95%	39,35%	44,70%

Fuente: Elaboración propia

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE CIERRE

De los resultados de esta investigación emerge un conjunto de reflexiones que se orientan a fortalecer la educación en general, como también surgen consideraciones que pueden tenerse presente el momento de implementar metodologías de educación híbrida, a distancia o mediatizadas por las tecnologías de la información *online*.

Al respecto, se constata que al momento de observar las percepciones de los actores en cuanto al grado de aprendizaje que logran alcanzar, un factor crítico se encuentra marcadamente determinado por la percepción del grado de personalización de la educación desarrollada.

Caben aquí algunas consideraciones de importancia, que dicen relación con el potencial que encierran las metodologías de enseñanza-aprendizaje dotadas de mayores grados de personalización, que incorporen flexible y sistémicamente diferentes modelos de aprendizaje, en función de las características personales de alumnos y estudiantes. Parece importante generar aprendizajes significativos que satisfagan expectativas personales del estudiante, recogiendo integralmente el carácter humano con que debe concebirse la educación, especialmente cuando los avances teóricos señalan que la transmisión de conocimientos debe dotarse de un sentido que satisfaga necesidades y expectativas personales del estudiante, incorporando en el proceso educativo particularidades mediante el trabajo dialógico y reflexivo.

Por cierto, lo anterior constituye una tarea compleja en el contexto de procesos educativos más cargados de lógicas tradicionales, que suelen estar muy caracterizados por la estandarización y normalización de tareas, metodologías y funciones; muchas veces, estos operan bajo visiones estancas, de modo que presentan limitaciones al momento de implementar actividades diferenciadas y funcionales a consideraciones socioculturales, que propendan a la atención adaptada y personalizada a los estudiantes.

En este sentido, más allá de si se trata de implementar metodologías de enseñanza-aprendizaje presenciales o virtuales, la adaptación virtuosa del proceso a las necesidades específicas de alumnos y estudiantes

potencia la generación de aprendizajes significativos; de ahí que la consigna es que, más allá del retorno a actividades presenciales, lo clave será la consideración de cada alumno y estudiante en su individualidad, así que resulta conveniente reflexionar si es posible implementar este enfoque en contextos de educación en los cuales los requerimientos de escala muchas veces llevan a definir grupos curso con gran número de estudiantes, situación que demandaría una superior exigencia docente para la implementación metodológica adaptada y personalizada.

En efecto, es interesante que ya desde la discusión teórica se señalaba que estos elementos resultan aplicables a entornos tanto presenciales como virtuales, en la medida que se aborda una combinación virtuosa de la reflexión individual con la interacción dinámica, que propicia motivación y compromiso de los estudiantes con su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que resulta fundamental para generar aprendizajes significativos. Al respecto, vale la pena relevar lo planteado por García Hoz, en cuanto a que la educación personalizada, mediante el despliegue del potencial del individuo para la construcción de competencias, prepara a la persona para vivir en función de un proyecto personal y social (García Hoz, 1993).

Esto resulta especialmente relevante en ambientes de educación *online*, en los cuales se ha identificado la importancia de un modelo que considere los aspectos que representen las características de mayor influencia en el proceso educativo para el estudiante, con una adaptación permanente, que recoja los cambios en el estudiante y en el ambiente al momento de generar y reformular cursos (Duque Méndez et al, 2020). Esta orientación demanda de cooperación interdisciplinaria entre tecnologías de la información y ciencias humanas.

Ahora bien, sobre la base del trabajo personalizado, capaz de generar motivación y pertinencia del proceso educativo, puesto en perspectiva hacia la inserción social, emerge el desafío de construir procesos cooperativos e interdisciplinarios, con miras a constituir redes de actores socioeducativos relacionados entre sí orientados a mejorar el desempeño educativo tanto individual como sistémico y de

conjunto. Dada la desarticulación horizontal y vertical relativamente generalizada de la educación chilena, esta tarea constituye un reto de nivel superior para la gestión educativa y se requieren grandes dosis de liderazgo para construir los niveles de confianza e interlocución suficiente entre actores que propicien no solo el sostenimiento de las redes en el tiempo, sino también una estructura pedagógica de generación de aprendizajes compartidos que fortalezca sistémicamente la educación.

Cabe relevar aquí lo señalado desde la discusión conceptual en cuanto al carácter eminentemente colectivo de la educación, que demanda poner el foco en la gestación y el desarrollo de comunidades educativas como un factor crítico para el fortalecimiento de la educación, ajustándose a las características de los contextos y de las perspectivas de los actores de esas comunidades. Potenciar lo colectivo de la educación contribuye a una dinámica social comunitaria que favorece la gestión y la acción educativas por la vía de las interacciones sociales que fomentan la cooperación (Castellanos González et al., 2021).

En efecto, las redes sociales pueden constituirse en un eslabón poderoso para abordar la gestión educativa y sobre todo las percepciones referidas al aprendizaje, al gestarse un trabajo colaborativo que actúa como estrategia socializadora de la educación y fortalece el flujo de conocimientos, merced a los saberes que es posible hacer circular de manera más eficiente y eficaz, en la medida que los actores entienden que, para propiciar la gestación de redes de apoyo colaborativo, un elemento esencial es disponer de espacios donde desenvolver las interrelaciones y el diálogo fluido.

En este contexto, la generación de redes para el fortalecimiento de la comunidad educativa, como componente estratégico para el mejoramiento de la educación, es tal vez uno de los mayores desafíos para el mejoramiento sistémico y complejo de la educación, toda vez que emergen heterogeneidades en las visiones entre los distintos actores de la comunidad educativa, ya sean estos docentes y directivos, padres y apoderados, y alumnos y estudiantes.

En este plano, investigar cuáles son las vías eficientes y eficaces para construir visiones compartidas entre los actores, a fin de promover en mayor medida la coordinación de acciones en torno al mejoramiento sistémico de la calidad de la educación, aparece como una potencial línea de investigación de continuidad, sobre la base de este estudio.

Al respecto, es interesante recoger los planteamientos de Albert Bandura, quien ya desde la década de 1970 comenzó a plantear que el comportamiento observado influye sobre las actitudes transformando la manera de aprender; este investigador esbozó una teoría del aprendizaje social que se apoya en la idea de que los niños aprenden en entornos sociales por medio de la observación y de la imitación.

En efecto, aquí se hace relevante recordar planteamientos de orden clásico como los de Bandura, en cuanto a que el comportamiento se aprende al observar a otros, formándose una idea de cómo se ejercen los nuevos comportamientos que con posterioridad sirve como guía para la acción (Bandura, 1971). Esta idea, sin duda, refuerza el planteamiento de que la construcción de redes de aprendizaje que promuevan la interacción sobre la base de la personalización de la experiencia educativa constituye una herramienta y un espacio poderoso para el mejoramiento de la educación.

En la práctica, gestionar pertinente y estratégicamente el equilibrio entre personalización y generalización, individuo y comunidad, es clave en una educación de futuro, más allá de las formas *online*, híbridas o presenciales que se utilicen.

REFERENCIAS

Abril Lancheros, M. S. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Revista Panorama* 15(28). 1909-7433. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146010>

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, (17), 207-220. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Becerra Rodríguez, F. (2008). Las redes empresariales y la dinámica de la empresa: aproximación teórica. *Innovar*, 18(32), 24-46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512008000200002&lng=en&tlng=es
- Castellanos González, M. E., García Dueñas, R. Y., Miranda Vera, C. E. y Morales Calatayud, M. (2021). Estudio de redes sociales en la investigación-acción-participación para el fomento de la educación ambiental en comunidades costeras. *Conrado*, 17(82), 7-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500007&lng=es&tlng=es
- Duque Méndez, N. D., Ovalle-Carranza, D. y Carrillo-Ramos, Á. (2020). Sistema basado en reglas para la generación personalizada de curso virtual. *Revista TecnoLógicas*, 23(47), 229-242. <https://doi.org/10.22430/22565337.1494>
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación: una interpretación antropológica*. CEAC.
- Freeman, L. (2004). *The development of social network analysis: A study in the sociology of science*. Empirical Press.
- García Hoz, V. (1993). Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento*, 8, 9-14.
- González, M., Benchoff, D., Huapaya, C. y Remon, C. (2017). Aprendizaje adaptativo: un caso de evaluación personalizada. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (19), 65-72. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592017000100009&lng=es&tlng=es

- Hernández Martínez, A. G. (2007). Estrategia y cooperación: una visión de la gestión desde el paradigma de la colaboración Interfirmas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(2), 113-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915208>
- Lazo Fernández, Y., Márquez Marrero, J. L. y Ordaz Hernández, M. (2019). La gestión del trabajo educativo en las instituciones universitarias: fundamentos teórico-metodológicos. *Mendive Revista de Educación*, 17(3), 454-465. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-769620190003000454&lng=es&tlng=es
- Leal, E., Luquez, P. y Fernández, O. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Revista Telos*, 12(1), 63-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>
- Leppänen, T. (2021). Creativity and spontaneity in the theory of the community power learning process. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(3), 178-187. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.00485>
- Lerís López, D., Veá Muniesa, F. y Velamazán Gimeno, Á. (2015). Aprendizaje adaptativo en Moodle: tres casos prácticos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(4), 138-157. <https://doi.org/10.14201/eks201516138157>
- Luna, M. y Velasco, J. L. (2005). Confianza y desempeño en las redes sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 67(1), 127-162. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032005000100
- Martínez-Vérez, M., Albar-Mansoa, J. y Pallarès-Piquer, M. (2022). No lugares, escuela e identidad: la performance como herramienta educativa. *Revista Educação & Sociedade*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.244848>

- Miló García, O. y Torres Domínguez, J. (2016). Algunos elementos teóricos acerca de la orientación profesional en la especialidad carpintería. *Mendive Revista de Educación*, 14(1), 26-32. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/824>
- Ministerio de Educación. (28 de abril de 2022). *Educación en Pandemia. Principales Medidas del Ministerio de Educación en 2020*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf>
- Najmanovich, L. P. (2006). El desafío de la complejidad: redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. *Enlace*, 3(2), 49-61. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-751520060002000
- Pinilla López, R. F. y Páramo, P. (2020). Comportamientos urbanos egoístas y cooperativos: el dilema del ciudadano. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 104-114. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.11>
- Pires, D., Hoffmann, V. y Reyes, E. (2008). La dinámica de cooperación y competición entre empresas de hospedaje. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 7(3), 588-608. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180757123009>
- Razo, A. E. (2018). La reforma integral de la educación media superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Revista Perfiles Educativos*, 40(159), 90-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es
- Requena Santos, F. (1989). El concepto de red social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (48), 137-152. <https://reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=634&autor=F%C9LIX+REQUENA+SANTOS>

- Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. D. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de Covid-19: reflexiones sobre la salud mental. *Revista Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es
- Salas, M., Díaz, A. y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200449&lng=es&tlng=es
- Salgado, E. (2003). Teoría de costos de transacción: una breve reseña. *Cuadernos de Administración*, 16(26), 61-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20502604>
- Soto Muñoz, M. E. y Osorio Baeza, J. A. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Revista Perspectiva Educativa*, 60(2), 28-47. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1176>
- Yévenes, A. (2018). Gamificación del aprendizaje de modelos de negocios y emprendimiento. *Revista Horizontes Empresariales*, 17(2), 58-71. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/3454>

Fecha de recepción: 3 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2022

