

DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL BILINGÜE. LA UNIVERSIDAD NACIONAL INTERCULTURAL DE LA SELVA CENTRAL "JUAN SANTOS ATAHUALPA" EN PANDEMIA DEL COVID-19

CHALLENGES FOR INTERCULTURAL BILINGUAL HIGHER EDUCATION. THE NATIONAL INTERCULTURAL UNIVERSITY OF THE CENTRAL JUNGLE "JUAN SANTOS ATAHUALPA" IN THE COVID-19 PANDEMIC

KARINA LANDEO MINAYA*¹,

*UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (PERÚ)

RESUMEN

En el marco de la modalidad virtual de las clases y trabajo remoto, fueron profundos los cambios impuestos tras el estado de emergencia sanitaria y confinamiento decretado por la pandemia del COVID-19. En este contexto, el objetivo de este trabajo consiste en identificar fortalezas, debilidades y prospectivas en la enseñanza bajo la modalidad no presencial denominada 'Educación Remota de Emergencia' (ERE) en la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central "Juan Santos Atahualpa" (UNISCJSA), en Perú. La metodología, se ciñe al enfoque cualitativo con una muestra de 66 estudiantes de un total de 140 de la Escuela Profesional de Educación Intercultural Bilingüe (EPEIB). Entre los principales resultados, se destaca dos fases de la ERE, una para enfrentar la cuarentena y la otra, con la asistencia del gobierno peruano a través del programa PMESUT, el cual capacitó a los docentes de las universidades públicas bajo ciertos parámetros. El análisis de los resultados en los estudiantes, destacan que un 30% ingresaron regularmente a la plataforma Teams de forma sincrónica, ninguno activó sus cámaras al momento de intercambiar comunicación, pues el principal problema que afrontaron fue la conectividad. A su vez, durante las sesiones los estudiantes realizan actividades diversas, como el cuidado de menores a su cargo, un alto porcentaje a su vez, escuchó sus clases por celular. Las conclusiones a las que podemos arribar establecen que, la educación en tiempos de pandemia se ve reflejada en una realidad incierta, pues la reproducción del saber desnaturalizó los aprendizajes de los estudiantes de las comunidades nativas, jóvenes de habla quechua, ashaninka, asheninka, yanesha, nomatsigenga y kakinte, pues no desarrollaron experiencias educativas en su idioma materno, siendo este el primer indicador del bilingüismo y fundamento pedagógico según el Diseño Básico Curricular Nacional de la Formación Inicial Docente del Programa de estudios de Educación Intercultural Bilingüe (2018). Finalmente, la UNISCJSA en este periodo no estuvo adaptada a la educación en la modalidad virtual, sino que lo aplicado fue la (ERE) que, no incluyó la innovación tecnológica y pedagógica.

Palabras clave: Universidad intercultural; Educación Remota de Emergencia; Pandemia, Covid- 19.

ABSTRACT

Within the framework of the virtual modality of classes and remote work, the changes imposed after the state of health emergency and confinement decreed by the COVID-19 pandemic were profound. In this context, the objective of this work is to identify strengths, weaknesses and prospects in teaching under the non-face-to-face modality called 'Remote Emergency Education' (ERE) at the National Intercultural University of the Central Jungle "Juan Santos Atahualpa" (UNISCJSA), in Peru. The methodology adheres to the qualitative approach with a sample of 66 students out of total of 140 from the Professional School of Bilingual Intercultural Education (EPEIB). Among the main results, two phases of the ERE stand out, one to face the quarantine and the other, with the assistance of the Peruvian government through the PMESUT program, which trained teachers from public universities under certain parameters. The analysis of the results in the students highlights that 30% regularly entered the Teams platform synchronously, none of them activated their cameras when exchanging communication, since the main problem they faced was connectivity. In turn, during the sessions the students carry out various activities, such as caring for minors in their charge, a high percentage in turn, listened to their classes by cell phone. The conclusions we can reach establish that education in times of pandemic is reflected in an uncertain reality, since the reproduction of knowledge denatured the learning of students from native communities, Quechua-speaking youth, ashaninka, asheninka, yanesha, nomatsigenga and kakinte, since they did not develop educational experiences in their mother tongue, this being the first indicator of bilingualism and pedagogical foundation according to the National Curriculum Basic Design of the Initial Teacher Training of the Bilingual Intercultural Education Study Program (2018). Finally, the UNISCJSA in this period was not adapted to education in the virtual modality, but what was applied was the (ERE) that did not include technological and pedagogical innovation.

Keywords: Intercultural university; Virtual mode; Remote Emergency Education; Pandemic, Covid- 19.

¹ Autor de correspondencia: Karina Landeo Minaya (Perú). email: karina.landeo@unmsm.edu.pe

1. Introducción

La educación superior intercultural a raíz del confinamiento ha mantenido en pausa y conminado a la “Generación del bicentenario” en Perú a convertirse en una incierta, y los riesgos se avistan, cuando los contenidos de la malla curricular son socializados y vertidos en la modalidad sincrónica y virtual, mediante plataformas *online*, obligando a docentes poco capacitados en interculturalidad a la uniformización de los temas, lo que deviene sustancialmente en homogeneizar y estandarizar la educación. Lo suscitado, ciertamente desnaturaliza los aprendizajes de los estudiantes de las comunidades nativas de la selva central en Junín, provincia donde se sitúa el estudio, entre ellos, jóvenes de habla quechua, ashaninka, asheninka, yanasha, nomatsigenga y kakinte quienes no desarrollaron experiencias pedagógicas en el 2020 en su idioma materno en la mayoría de las asignaturas, salvo en Lengua y Cultura nativa; siendo este el primer indicador del bilingüismo y fundamento pedagógico de acuerdo con Godenzzi (1999) y el Diseño Básico Curricular Nacional de la Formación Inicial Docente del Programa de estudios de EIB (2019).

Por otro lado, a medida que se ampliaba la cuarentena, los estudiantes no contaban con las herramientas tecnológicas necesarias para hacer frente al nuevo desafío de la educación virtual, además, con informaciones de impacto sanitario, con respecto al avance del Covid-19, los contagios por cientos cada día y las muertes sucesivas que ocasionaba¹. Atravesados por la polémica inicial de postergar los estudios de pregrado y las diversas definiciones sobre educación remota, modalidad virtual, aprendizaje asincrónico, aprendizaje sincrónico, aula virtual, en conjunto agudizado por el estrés y las carencias de diversa índole que a traviesa esta población.

Por lo expuesto, es indubitable explicar el desarrollo de la educación intercultural en la modalidad virtual y sus subcategorías, para luego, asociarla con la ‘Educación Remota de Emergencia’ (ERE) desarrollada en la Escuela Profesional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la UNISCJA durante la pandemia del Covid-19. En ese sentido, y para analizar el fenómeno, el estudio se ha dividido en tres secciones: la primera parte, realiza un balance conceptual sobre la interculturalidad, la EIB y las posturas teóricas de la ERE. La segunda parte, resalta las implicancias y eficacia de la ERE en sus dos fases; una retrata la situación inmediata a la pandemia y la adecuación de los docentes y estudiantes a la virtualidad; la otra, indica la aplicación de la ERE, fase 2 implementada, con la organización de las capacitaciones a docentes por el Programa Nacional PMESUT, y finalmente la tercera sección, señala los avatares del tránsito de la educación presencial a la virtualidad, conjuntamente con el análisis de datos divididos en Preferencias en las estrategias pedagógicas, Rendimiento académico de los estudiantes y Afectación del rendimiento académico por carencias económicas del IV y III Ciclo que son los resultados de la práctica pedagógica en el contexto de pandemia en la zona.

1.1. Fundamentos teóricos

La investigación transcurre en el paradigma socio- crítico de las epistemologías del sur (De Sousa, 2018) que incide en el enfoque reflexivo- discursivo de cambio social, en la cual, se interpela a los actores sobre sus problemas en torno a la comunidad como espacios locales que han sido históricamente dominadas por el poder eurocéntrico y que esto se ve reflejado en el saber, la cultura y por tanto en la educación. Esta propuesta, se vincula al paradigma descolonizador de las ciencias sociales (Quijano, 2014). En relación con lo afirmado, se da agencia

¹ Según el Centro Nacional de epidemiología, prevención y control de enfermedades del Ministerio de salud, la situación del país al 31 de diciembre de 2020 en cuanto a los fallecidos es de 37, 724, siendo los meses más álgidos entre el 15 al 30 de mayo y 15 de julio al 15 de agosto. <https://www.dge.gob.pe/portal/docs/tools/coronavirus/coronavirus311220.pdf>

a los 'saberes de América del sur' que validan la producción de conocimientos de los intelectuales nacidos en estas latitudes aplicado a la enseñanza intercultural.

La 'mentalidad colonizada' (Pizano, 2003), se traduce en las comunidades nativas como la colonización del poder y del saber, así esta cuasi modernidad cultural se vive desde una marginalidad de los pueblos originarios y de las comunidades campesinas, pues su aprendizaje y concepción del mundo es diferente a la occidental. Por esto, la educación intercultural representa el motor de cambio, la clave de su libertad. De esta forma, la interculturalidad como propuesta educativa enfrenta diversos planteamientos, debates, enfoques y perspectivas epistemológicas (Corbetta et al., 2018), desde las ciencias sociales y que se extiende fundamentalmente en sociedades con formaciones socioculturales étnicas y heterogéneas que transversalizan todas sus experiencias, al reconocimiento de su diferencia cultural, pues buscan problematizar y visibilizar las tradicionales estrategias de segregación, discriminación y racialización que han sufrido (Guzmán, 2018) históricamente desde su educación.

En ese sentido, de acuerdo con Di Caudo et al., (2016) la interculturalidad es un término multidimensional de perspectiva, en el devenir, epistémica, pedagógica, metodológica, social, político-jurídico que promueve el diálogo y la relación horizontal entre los individuos. Así, García Canclini (2004) asume esta construcción conceptual como un encuentro de interrelación y convivencia entre culturas; para Fonet-Betancourt (2008) y Di Caudo et al., (2016), la interculturalidad representa las relaciones culturales con actitudes de apertura y de respeto a la otredad, comprendiendo las diferencias identitarias y para Dietz (2020) lo fundamental son las relaciones y el diálogo de saberes, más allá del contexto de la mundialización, que engloba la hibridez o fragmentación de las identidades culturales.

Por esta razón, el sistema educativo peruano, concibe la 'Educación Intercultural' (EI) como un proceso de desarrollo que genera competencias a partir de los encuentros, interacciones y correlaciones con la comunidad, donde el eje central es el fortalecimiento de la lengua materna, (Godenzzi, 1999). Asimismo, el autor señala que, la (EI) basa sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la afirmación histórica de la propia lengua y del reconocimiento de la diversidad sociocultural, por los otros, que se convierte en un poderoso instrumento pedagógico, que produce intercambios y articulaciones con las distintas formas de conocimientos y con la participación de todos los agentes educativos. En tal sentido, profundizando en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) esta es destinada para los indígenas, detallado y expresado en un marco curricular, focalizado y fuertemente vinculado al componente lingüístico. La misma que puede ser administrada por comunidades indígenas, reconocidas por el Estado, pues se sostiene desde, y para la población originaria (Loncon, 2019).

Por otro lado, la EBI bajo los conceptos de autonomía y complementariedad desde representaciones relacionadas a una comunidad que expresa formas de vida cotidiana que está compuesta por territorio, poder de la asamblea, trabajo comunal y ritualidad. Desde este ámbito, la educación busca la integración de los saberes comunitarios para incorporarlos a un diálogo de saberes. Por esto, podemos deducir que los estudiantes de los pueblos indígenas aprenden de otra forma y construyen sus propios conocimientos a partir de su relación con el medio (Hamel et al., 2018; Caral et al., 2020).

La universidad intercultural, desde ese enfoque (Dietz y Mateos, citado en Ossola, 2015) es aquella institución que alberga población indígena, mestiza y colonos. Sus principios y estatutos obedecen a fomentar un proceso comunicativo pedagógico en el cual alternan docentes, sabios y estudiantes y cuyo eje central es la formación profesional para resolver problemas de índole diversa desde un contexto tan complejo comunitario y académico a la vez. Así, la alteridad, la reciprocidad y la interacción comunitaria (Dietz, 2020) se convierten en el instrumento fundamental para comprenderse. Ergo, en relación, otra aproximación la considera como un hecho de cualquier contacto, encuentro e interrelación, de convivencia entre culturas (García Canclini, 2004; Grimson

2011; Sartorello, 2009, como se citó en Urteaga y García, 2016). En todos los términos expuestos, se resalta el ideal de la noción de interculturalidad.

Por otro lado, la ERE es un tipo de instrucción derivado de la Educación a Distancia (EaD) y esta deviene de la teoría conectivista, el cual es un paradigma, una teoría del aprendizaje (Siemens, 2010) y una práctica pedagógica (Velásquez et al., 2021) que relaciona al individuo con un continuo proceso relacional de conexión con el conocimiento y con el contexto en la era digital a la par de la expansión creciente masiva del internet. Lo central en este enfoque es que, el devenir histórico está comprendido por múltiples fenómenos y que el tecnológico es necesario para fortalecer las competencias en los procesos pedagógicos y de la formación. En ese aspecto, estudiar y aprender en equipos, es un proceso fundamental donde los estudiantes adquieren una experiencia multidimensional del conocimiento al estar conectados y colaborando con otras personas (Siemens, 2010, como se citó en Velásquez et al., 2021).

Siemens (2004) sugiere a su vez que, los aprendices crean el conocimiento mientras tratan de comprender sus experiencias, en esta pedagogía se parte de los saberes previos de los alumnos y la repercusión de esta propuesta se activa a través del nuevo concepto. En ese punto, las actividades de aprendizaje se ven envueltas en una dialéctica de contenidos que se aplican a situaciones concretas y desafiantes. En esta corriente del aprendizaje, los estudiantes no son una tabula rasa, sino que, crean significados continuamente, razón por la cual, Siemens fundamenta su teoría a partir del modelo constructivista de Piaget y por ello, en el sistema conectivista el aprendizaje se presta desde dos tipos de comunicación con la tecnología: el modelo de interacción sincrónica y el asincrónico, entre estudiantes y profesores.

Así el profesor se convierte en guía y en instructor, que asume un rol preponderante de moldear las actividades de aprendizaje y diseñar estructuras de aprendizaje sustentadas en un soporte virtual. Asimismo, Siemens (2004) incluye en su teoría la identificación de conexiones redes de aprendizaje en la era digital, por esto, lo denomina tercera generación de las pedagogías y concibe el aprendizaje como un proceso de construcción constante que solucionan problemas reales, a través de conexiones de aprendizaje en red, flexibles para aplicarse en todos los contextos. Entre las características de este sistema de aprendizaje y enfoque, es que se debe dosificar la información abundante; de esta forma, el desempeño del instructor en la retroalimentación es fundamental para fomentar el aprendizaje autónomo, pues el estudiante tiene la capacidad de interactuar y encontrar la información en la infraestructura virtual. Por lo tanto, el modelo conectivista es la base de la Educación a Distancia (EaD), pues es en la Web donde se media este proceso.

En esa línea, por su capacidad flexible y emergente, el conectivismo está orientado al aprendizaje vertiginoso a través de la tecnología y de cambios de tendencias constantes, pues el aprendizaje y el conocimiento se comparten en redes, por dispositivos electrónicos, recursos y herramientas digitales, que son actualizadas constantemente (Siemens, 2004). Por esto, sí, el aprendizaje está planificado para formar individuos eficientes en el sistema empresarial actual, dado que, vincula los procesos de aprendizaje con los cambios de tecnologías frecuentes, donde el flujo de la información es exponencial, mientras que el aprendizaje significativo es aritmético y las competencias que este genere, son necesarios para los grupos de interés que requieren individuos con una gran apropiación en la minería de datos.

Desde esta óptica, la ERE, o enseñanza remota es un modo de educación alternativa que se aplica en un período de crisis repentina como la pandemia del Covid 19, este tipo de educación es una instrucción que ocurre mientras se migra a la educación en línea y virtual que es planificado desde su concepción y diseño. (Winkler, 2020, como se citó en Mohmmmed, 2020). Asimismo, puede considerarse una rama de la EaD (Mohmmmed et al., 2020; Hodges et al., 2020, como se citó en Vera 2021, p. 45). Precisamente, este tipo de enseñanza requiere formatos que proporcionan acceso temporal a la instrucción con apoyos tecnológicos de manera rápida, económica y fácil de instalar, donde los medios y métodos de entrega se basan en las necesidades

de los estudiantes y que reflejan limitaciones de recursos como el apoyo institucional y financiero. En la ERE, los instructores son quienes tienen la agencia, el control del desarrollo y aplicación de las clases, pues la forma de transmitir la enseñanza; es similar a la impartida presencialmente, sólo que esta se da a través de herramientas tecnológicas disponibles y emergentes (Hodges et al., 2020).

Desde luego, el desencadenante de esta propuesta educativa masiva fue la pandemia del coronavirus, que surgió en diciembre del 2019 con los primeros casos de Covid - 19 en la ciudad de Wuhan, China. Cuyo alto rango de contagios causó alarma en los diversos sistemas de salud mundial, declarando estado de emergencia sanitario a nivel internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) y que desencadenó efectos devastadores en la economía global y en la salud de la población, cuyas implicaciones sociales para los próximos años es aún indeterminado (Sohrabi et al., 2020).

1.2. Contexto histórico

Perú, país de gran diversidad pluri y multicultural, es el séptimo país más poblado de América Latina con 32 millones 626 mil habitantes, con seis millones de personas auto identificadas como parte de alguno de los 55 pueblos indígenas, con 48 lenguas originarias, 44 amazónicas y 4 andinas que representan el 20 % del total de la población nacional del país, censada en el 2017 por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020). Del mismo modo, posee una oferta educativa de 51 universidades públicas y 92 privadas (SUNEDU, 2019), 50 tienen gestión y dominio geográfico en la ciudad de Lima, 39 en la sierra, 32 en la costa y 18 en la selva (SUNEDU, 2020, p. 28). Desde esta perspectiva, la EI en el sistema educativo peruano, cuenta con cuatro universidades interculturales públicas: la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía; la Universidad Intercultural Fabiola Salazar de Bagua, la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba y la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central 'Juan Santos Atahualpa' (Rivera, 2020). No obstante, la primera y más antigua Universidad Bilingüe del Perú en quechua y castellano, es la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA) de gestión privada (Landeo, 2012) fundada en el 1998 por la Asociación San Javier del Perú (UDEA, 2020). Por otro lado, existen otras universidades convencionales que ofrecen la carrera profesional o Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe en pregrado, tal como la Universidad Nacional Toribio de Rodríguez de Mendoza de Amazonas y la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, que la presenta en su oferta educativa del 2021. Asimismo, se han creado escuelas profesionales de EIB en cinco universidades privadas: la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Peruana Unión y Universidad Privada de la Selva Peruana (Rivera, 2020, p. 213). De las anteriores, la experiencia más sólida se apunta, a la cátedra que ofrece el 'Programa de Formación Magisterial Intercultural Bilingüe, Nopoki', de la Universidad Católica Sede Sapientiae, que desde el 2007 funciona con apoyo de la cooperación internacional, el cual, cuenta con albergue para estudiantes y centros de producción (Vásquez, 2021).

En el caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central 'Juan Santos Atahualpa' (UNISCJSA), fue creada en 17 de noviembre del 2010 y aprobada por ley N° 29626, su implementación data del 2013, sobre la base de la Constitución Política del Perú (1993), Art. 17, que fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona; la Ley Universitaria N°30220 (2016), Art. 5, que garantiza el pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión, así como la pertenencia e interés superior del estudiante; la Ley General de Educación N° 28044 (2003), Art. 19, que versa sobre la educación de los pueblos indígenas, en conformidad con los tratados internacionales y el Art. 20. Sobre la Educación Bilingüe Intercultural que se oferta en todo el sistema educativo y que el estado peruano garantiza. En esa línea, se menciona el cumplimiento de la Resolución Viceministerial N° 154-2017, Lineamientos para la implementación

del enfoque intercultural en las universidades interculturales en el marco de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria (MINEDU, 2017).

En tal sentido, todas las normativas y principios mencionados fueron considerados en la creación de la UNISCJSA, a la vez, que surgió como primera universidad intercultural en la región Junín, debido a las necesidades de desarrollo de la zona. En la actualidad, tiene tres sedes en las ciudades de Chanchamayo, Pichanaki y Satipo con un total de 738 estudiantes; 223 de Ingeniería Ambiental, 240 de Ingeniería Civil y las Escuelas Profesionales de Administración de Negocios Internacionales y de Educación Intercultural Bilingüe localizadas en la Comunidad Nativa de Arizona Portillo - Río Negro con 135 y 140 estudiantes respectivamente (UNISCJSA, 2020). Así los estudiantes son provenientes de la selva central, territorios del cual confluyen aproximadamente 285 comunidades nativas censadas en el departamento de Junín (INEI, 2020), de los cuales, son cinco pueblos originarios que la habitan en su mayoría; ashaninka, kakinte, nomatsigenga, quechuas y yanasha. Solo, en la provincia de Satipo radican alrededor de 45 a 80 % de personas autoidentificadas como nativos (MINCUL, 2019), muchos de ellos viven en pobreza monetaria, pues un número significativo de comunidades nativas son beneficiarios de las organizaciones de base como el Vaso de leche, Juntos, Pensión 65, entre otros (MIDIS, 2018). Asimismo, las mujeres de la zona son multíparas y el nivel educativo está por debajo de dos líneas de los estándares de la ciudad. La pobreza distrital se determina en mayor incidencia entre Río Tambo y Pampa Hermosa en la provincia de Satipo; que cuentan como el décimo y octavo distrito más pobre de los diez en el departamento de Junín (MIDIS, 2018).

Visto el contexto regional, la educación intercultural y la modalidad virtual en tiempos de pandemia, se remonta a la aplicación de la Resolución Viceministerial 085-2020 MINEDU, que aprobaba las orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, el cual, facilitó un glosario de términos y estrategias generales para la implementación de la educación, mediante la virtualización inicial en crisis, iniciada el 12 de marzo del 2020 por espacio de 90 días (MINEDU, 2020). Frente a estas disposiciones, la UNISCJSA adoptó un enfoque rápido y gradual de la ERE, de tipo Remoto Urgente No adaptado (Pardo y Cobo, 2020) y para situarlo es imprescindible deslindarlo de otros conceptos relacionales. Así, el Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey (2020) define la 'educación en línea' como el espacio en donde docentes y estudiantes interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos mediante internet. Por otro lado, Hodges et al., (2020) definen la educación en línea, como enseñanza y aprendizaje en el proceso del diseño y desarrollo de la calidad de la instrucción. En ese sentido, la enseñanza y aprendizaje *online* hace hincapié en la libertad del uso de ordenadores y dispositivos móviles con acceso a internet. Mientras que, García Aretio (2020) enfatiza que en « (...) la educación/ enseñanza o aprendizaje virtual, tanto los materiales de estudio como las relaciones comunicativas entre docentes y estudiantes se realiza exclusivamente a través de las redes de la web» (p. 13).

En ese sentido, estudios sobre el aprendizaje en línea, consideran que lleva entre seis a nueve meses implementarlo de acuerdo con las características de los estudiantes. Además, se puede evaluar a través de nueve dimensiones, entre los que destacamos; Complejidad del diseño; Relación estudiante-instructor; Roles del instructor en línea; Roles del estudiante en línea; Aprendizaje sincrónico y Calidad de la retroalimentación (Means et al., 2014, como se citó en Hodges et al., 2020). De igual forma, los cursos varían entre completamente en línea a *blended* (mixto: en línea y presencial); según el ritmo de aprendizaje; tipo de instrucción: expositivo o práctico; tamaño de la clase entre 1 a 35 / 36-99 /100-1000 alumnos, lo cual influiría significativamente en la retroalimentación, así pues, a este tipo de enseñanza se le denomina instrucción, porque se transmite información, mientras que el aprendizaje es eminentemente social y cognitivo. En consecuencia, la educación en línea requiere de planificación detallada, de infraestructura implementada a modo de macrosistema con apoyos de las bibliotecas virtuales y bases de datos, como sostén en la gestión de la creación de contenidos (Means et al., 2014, como

se citó en Hodges et al., 2020). También, de mentorías para el estudiante, el mismo que requiere de inversión y tiempo. En consecuencia, este tipo de preparación difiere de la ERE (Hodges et al., 2020). La modalidad referida no es posible comprender sin la conceptualización compartida a continuación:

Tabla 1
Conceptos básicos de la modalidad virtual

Modalidad virtual	Aprendizaje sincrónico	Aprendizaje asincrónico	Aula virtual
Modelo de educación no presencial con el soporte integro de los sistemas digitales (García Aretio, 2021), comprende la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias adaptadas a las asignaturas (MINEDU, 2020). La competencia en este modo comprende tres ejes: a) <i>Interacción del aprendizaje</i> , proceso <i>sincrónico y asincrónico</i> entre los docentes, estudiantes y compañeros. b) <i>Trabajo colaborativo</i> , acciones conjuntas a través de medios tecnológicos para potenciar las competencias c) <i>Producción</i> , experiencias diseñadas por el docente, para generar productos educativos y evidencias de aprendizaje a partir del uso de las TICs.	Modelo y proceso de aprendizaje en línea en que el docente y los estudiantes se reúnen al mismo tiempo en una plataforma virtual para la enseñanza (García Aretio, 2021); (Skylar, 2009, como se citó en Amiti, 2020) Forman parte de este modo; las videoconferencias a través de las plataformas Microsoft Teams, Google Meet, Zoom, Cisco, Blackboard, entre otros, con audio, imágenes, internet, chat, chat de voz, audio y asociación en grupos virtuales.	Formato a distancia en diferido (García Aretio, 2021). El mismo que es flexible y se configura en entornos virtuales, con el uso de plataformas en modo aula virtual donde los estudiantes registran sus entregas para ser evaluados por sus instructores (Amiti, 2020) Corresponde a este medio: correos electrónicos, foros de discusión, dominios web, textos, gráficos animados, audio, presentaciones, video, paquetes scorm, entre otros.	Comprende un entorno digital y plataforma educativa donde se realiza el proceso de formación (MINEDU, 2020), entre ellas pueden encontrarse, la plataforma Moodle, blackboard, Edu 2.0 entre otros; donde se intercambian contenidos, recursos y actividades. sincrónicas y asincrónicas, donde el estudiante podrá encontrar diversos productos para explorar, leer e investigar realizando la entrega y descarga de trabajos en variados formatos.

Nota: *Elaboración propia*

Especificados los principales conceptos, se incide en el análisis de la ERE, conforme a Hodges et al., (2020) como una alternativa de la instrucción debido a circunstancias repentinas, de urgencia como resultado de una situación de desastre (Mohammed et al., 2020), en relación con eso, es una solución temporal para el aprendizaje, mientras se implanta la educación en línea. (Bozkurt, 2019a; 2019b; Zawacki-Richter et al., 2020, como se citó en Bozkurt y Sharma). Entre sus características resalta que es: transitorio, provisional, fácil de instalar, económico, y que el instructor, es quien controla el diseño completo del curso (Hodges et al., 2020).

La diferencia sustancial entre el 'Aprendizaje en línea', y la ERE se precisa en el uso de herramientas electrónicas; laptops, computadoras de escritorios, *tablets*, celulares entre otros, de acuerdo con la funcionalidad y la planificación en la modalidad de enseñanza. Así, el docente varía en su rol como instructor o facilitador (guía y tutor) de experiencias en la plataforma, de acuerdo con la gestión del curso, ya sea, en forma asincrónica o síncrona. Además, funge de estrategia de enseñanza por sesiones de videoconferencia con los dispositivos masivos antes mencionados y aplicaciones emergentes como WhatsApp, replicando las clases magistrales de los docentes en las aulas tradicionales. Desde esta mirada en el contexto de pandemia, la ERE se desarrolla en dos fases; la primera: desde la publicación de los criterios para la adaptación de la educación no presencial con carácter excepcional en las asignaturas en marzo del 2020 y la segunda desde el programa PMESUT desde septiembre del mismo año hasta febrero del 2021.

1.3. Análisis del caso

Los periodos de la ERE, según el análisis propuesto se dan en los semestres 2020-1, 2020-2, caracterizándose por la agencia de los docentes en su actuación, creatividad, capacidad y desempeño para virtualizar las asignaturas. Aunque en forma disímil, fue fundamental para el logro de algunas competencias (Emirbayer y Mische, 1998; Virkkunen, 2016, como se citó en Damsa, Langford, Uehara & Scherer, 2021). Sin embargo, esta función tuvo limitaciones, debido a la emergencia institucional y problemas estructurales del país y para superar esta difícil coyuntura, los docentes realizaron denodados esfuerzos con horas extras para transformar sus cursos a la modalidad remota, adquiriendo incipientes competencias digitales y trasladando la infraestructura universitaria de los campus a sus espacios personales con fines formativos y públicos.

Hasta ese entonces, las tecnologías más utilizadas en la práctica pedagógica de las clases a distancia fueron el Whatsapp y el correo electrónico, con los cuales interactuaban los estudiantes (Oliveira et al., 2020; Márquez, 2017; Almeida, 2017, como se citó en Márquez, 2020). De esta forma, la comunidad académica de la UNISCJSA, aprendía nuevos roles y netiquetas aplicadas a las videoconferencias por Teams y en el aula virtual Moodle, otros subían contenidos *streaming* y compartían enlaces para su estudio diferido a la vez que configuraban los foros formativos. No obstante, esta práctica, la generación de contenidos virtuales en remoto fueron adaptados en forma reducida por los docentes ordinarizados, debido al número de horas necesarias para gestionar recursos y al sesgo generacional con las TICs.

La realidad, difería con los docentes contratados quienes utilizaron una variedad de dispositivos tecnológicos, laptops, tabletas, celulares, audífonos, parlantes y micrófonos conectados por *bluetooth* con todas las aplicaciones en *Google for Suite*, Microsoft Teams, Cisco y Zoom para el mismo trabajo. En ambos casos, los docentes destinaron parte de sus ingresos mensuales a la adquisición y mantenimiento de equipos de última generación. La capacitación de los docentes en la fase inicial, fue realizada por la empresa Jaguar Edu, con experiencia en diseño, asistencia técnica en software para la gestión académica y administrativa de las plataformas TICs, mientras el profesorado configuraba sus aulas virtuales conforme a los lineamientos brindados, dictaba clases simultáneamente, pero sin la claridad de un marco curricular y teórico que avale los cambios. Por supuesto, con respecto a la interculturalidad, las metodologías tuvieron poca pertinencia, debido a la limitada adaptación de los estudiantes a la tecnología, en este caso la virtualización no reflejó innovación tecnológica e innovación docente (Dietz, 2020).

La segunda fase de la ERE, fue más organizada y sirvió para agilizar las metodologías de enseñanza remota aplicadas en el estudiante y comprendidas como las formas de aprendizaje con estudio independiente y enseñanza en línea. La UNISCJSA, en ese sentido vario sustancialmente de la fase 1, pues esta se desarrolló con la adhesión al Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a Nivel Nacional (PMESUT), desde el Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2020). El cual, fomentó a través de fondos concursables del Estado la continuidad del servicio educativo, para fortalecer las capacidades institucionales y académicas durante la adaptación no presencial de cursos a la generación de contenidos pertinentes en la educación remota. La UNISCJSA, participó de la 8va convocatoria conjuntamente con 51 universidades que accedieron a la asistencia técnica y aplicación del sistema de monitoreo y evaluación de las actividades realizadas para este fin (PMESUT, 2020).

De esta forma, se progresó significativamente en la práctica operativa de las TICs, pero esta praxis no comprendió un diseño curricular o módulos teóricos para fundamentar el desempeño pedagógico. Entonces, sobre esta base, la ERE acaeció en dos momentos; una fase de urgencia para enfrentar la pandemia y la proyectada de gestión estatal con alianza estratégicas. En ambas, se puso a prueba la pericia y habilidades didácticas de los docentes que poco a poco iban adquiriendo destrezas digitales aplicando estrategias variadas en las aulas virtuales Moodle, aunque a veces fueran utilizadas como repositorios. Así la masificación de las TICs, impactó en el

proceso de aprendizaje, cambiando el papel del docente y del estudiante, desacelerando la brecha generacional entre el analfabeto digital (docente) y los nativos tecnológicos (estudiantes). Empero, en un mismo país, las realidades diferían enormemente entre las universidades privadas, las públicas con experiencia en gestión institucional y la intercultural como la UNISCJSA.

2. Objetivos e hipótesis

El estudio consistió en establecer la asociación entre la educación universitaria intercultural bilingüe y la modalidad no presencial en el caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central 'Juan Santos Atahualpa' específicamente en los ciclos III y IV de la Escuela Profesional de Educación Intercultural Bilingüe (EPEIB) durante la pandemia del Covid 19. El objetivo priorizado fue identificar fortalezas, debilidades y perspectivas en la enseñanza remota bajo la modalidad no presencial de la misma universidad en Perú. Frente a ello, se estima que lo acontecido en la EPEIB de la UNISCJSA fue la 'Educación Remota de Emergencia' y que el tipo de docencia que acaeció en las dos fases para enfrentar la cuarentena fue de tipo 'Remoto Urgente No Adaptado', pues el nivel de exigencia era muy tolerante debido a la empatía de los docentes con los estudiantes producto de la situación emergente del país y las expectativas con respecto a la pandemia.

3. Metodología

3.1. Diseño

Se abordó desde un enfoque cualitativo de diseño de estudio de casos y de análisis inductivo, pues se explica las categorías de análisis e interacción de los participantes con relación al fenómeno en cuestión. De igual modo, es descriptivo, dado que, el ingreso al campo se dio para reconocer los problemas en el contexto y capturar la instantánea a través de encuestas en línea o de inmersión inicial con los estudiantes de la UNISCJSA y esta se integró al corpus de la investigación mediante la revisión documental (Hernández et al., 2014). Así, el artículo recoge opiniones y comentarios de 66 estudiantes de un total de 140 de la EPEIB. Las entrevistas fueron abiertas y a profundidad realizadas y anotadas durante las clases sincrónicas debido a la duración de las horas teóricas que eran cuatro pedagógicas de 45 minutos por semana en las asignaturas de Teorías del Aprendizaje y Filosofía de la Educación para el IV ciclo, y tres horas teóricas en la asignatura de Sociología de la Educación, lo cual permitió a la docente explorar vivencias e inquietudes con respecto a la organización de las clases y otras materias.

3.2. Participantes

Fueron jóvenes universitarios de 17 a 41 años, colonos² y padres de familia de diversas comunidades nativas de la Selva Central de habla quechua, ashaninka, asheninka, yanasha, nomatsigenga y kakinte instalados en los distritos de Pichanaki, La Merced (Provincia de Chanchamayo) y Río Tambo (Provincia de Satipo). Este grupo de 66 estudiantes fue materia de análisis, durante la cursada del III y IV ciclo en los semestres 2020-1 y 2020-2 que se extendió hasta febrero del 2021, debido a la emergencia sanitaria.

3.2. Procedimiento

El proceso de inmersión inicial se dio a través de encuestas en los ciclos III y IV para explorar el fenómeno, establecer la metodología de enseñanza de los docentes y el diagnóstico de la problemática, al tratarse de un trabajo exploratorio y descriptivo los resultados se compartirán través de gráficos circulares con porcentajes de las respuestas obtenidas de los estudiantes, los mismos que serán interpretados con la revisión teórica para contrastar el análisis con los hechos.

² Denominan colonos a los jóvenes que no pertenecen a las comunidades nativas en la selva central del Perú

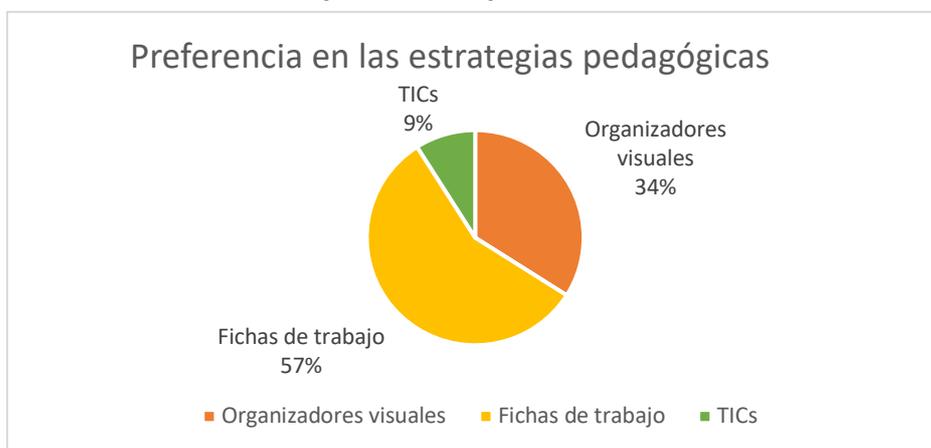
4. Discusión y resultados

4.1. Preferencias en las estrategias pedagógicas del IV Ciclo

El gráfico a continuación, evidencia los resultados de la encuesta realizada en el IV ciclo, del cual un 34%, de 42 estudiantes, es decir, 14 estudiantes solicitaron a sus docentes el cambio de la metodología magistrocentrista por el uso de organizadores visuales; un 57%, (24 estudiantes) optaron por el uso de las fichas de trabajo insertado en módulos para el desarrollo de los contenidos temáticos, debido a la conectividad inestable en la zona y a la escasa infraestructura de antenas para la adecuada recepción de la señal de los operadores de telefonía móvil; y un 9% (4 estudiantes) instó al profesorado al dominio de las TICs para mejorar la calidad de los aprendizajes a través de la utilización de recursos digitales.

Gráfico 1

Preferencias en las estrategias metodológicas



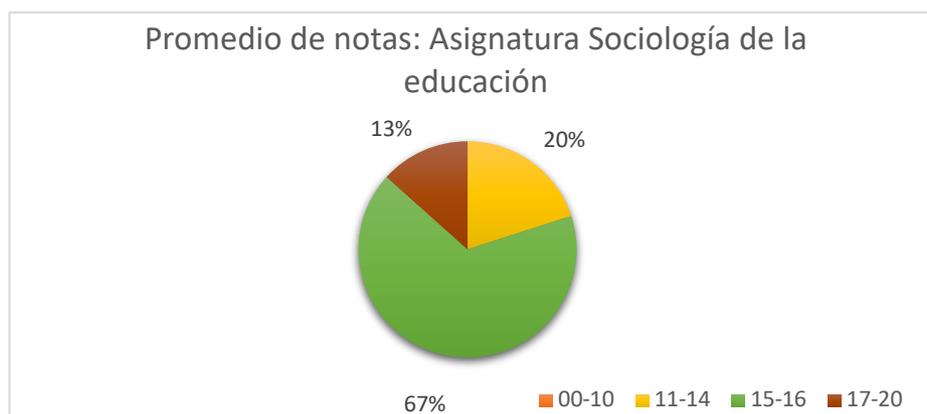
Fuente: Elaboración propia

4.2. Rendimiento académico de los estudiantes del III Ciclo

El análisis de la prestación en los cursos fue en Sociología de la Educación; Teatro y Dramatización y Lengua y Cultura. La naturaleza de los cursos según el orden, era más teórico, que práctico y no desarrollaba el logro de las competencias en percepción de los estudiantes. No obstante, en la primera asignatura, los estudiantes contaron con un Módulo diseñado de acuerdo al cartel de contenidos del sílabo desde la semana 1 a la 16, el mismo que estaba dosificado con actividades diversas y lecturas para el desarrollo de sus temas (Landeo, 2020), además, el docente realizó previamente cuatro semanas de nivelación en estrategias y técnicas de aprendizaje como métodos de estudio universitario, empero, esto no era generalizable a las demás cátedras.

Gráfico 2

Promedios de notas en la asignatura Sociología de la Educación



Fuente: Elaboración propia

4.3. Afectación del rendimiento académico por carencias económicas del IV Ciclo

La representación a *posteriori* demuestra, el tipo de vivienda de los estudiantes, en tal sentido, 14 jóvenes de 42 un 33.32 %, posee casa propia; 17 un 40,5 % vive en casas alquiladas y 11, el 26.18 % en viviendas multifamiliares, por lo cual, se infiere que existe la prioridad de resolver la escasez y la falta de acceso a internet. A su vez, el 60% de estudiantes tiene conexión a internet por recargas, ya que, el fluido eléctrico es inconstante por las tormentas que azotan la zona. En ese aspecto, se concluye que los jóvenes deben lidiar con el único celular que se dispone en el hogar, y que esta interviniente afectó severamente el rendimiento académico de los universitarios de la EPEIB agravado por el estrés y preocupación de contraer el Covid- 19 en su núcleo más cercano. A su vez, el gráfico compartido, demuestra el promedio de notas en la materia Sociología de la educación, pues el 67% tiene calificaciones entre 15 y 16. La diversificación de materiales probablemente influyó positivamente en los resultados.

Gráfico 3

Tipo de vivienda de los estudiantes en la EPEIB



Fuente: Elaboración propia

Entre los avatares y factores observados en los estudiantes, se recurre a la literatura socio antropológica del multiculturalismo (Giddens & Sutton, 2017) y sus causas, acontecimientos y consecuencias permanecen en el lenguaje pedagógico, y acotan competencias diversas para establecer interacciones para el encuentro con la alteridad con su auto reconocimiento comunitario y colectivo que son formas particulares de significación identitaria y de legitimidad de variados modos de devenir y de ser en el mundo (Guzmán, 2018). Igualmente, Fornet-Betancourt (2009), amplía la categoría al campo de la reflexión filosófica, pues la actitud de apertura en la calidad de

las relaciones entre las culturas, es fundamental y ello supone a la vez, entender las diferencias, renovarlas en cuanto al sentido identitario generacional, es decir, la interculturalidad es pasible de transformación de acuerdo con el componente contextual e histórico.

La interculturalidad, en ese aspecto, es dinámica, cambiante intergeneracional, pues la identidad personal y colectiva no estática y se redefine con el devenir. Por ello, es significativo para esta población, el reconocimiento de sí mismos, como sujetos activos de derechos, y de legitimar sus diversos modos de ser, aprender, vivir y sentir en el mundo. Por consiguiente, para Guzmán (2018) el núcleo fundamental de la interculturalidad lo constituyen las interrelaciones de diferencia. En tal sentido, una de las instituciones que fomentan el reconocimiento de la diversidad de conocimientos es la universidad, que también recrea estereotipos dominantes. Por lo cual, un 'mundo intercultural requiere una universidad intercontextual' (Fornet-Betancourt, 2000, p. 22) que reformule constantemente su sentido y rol en función de la riqueza cognitiva de los saberes y tecnologías propias de las comunidades.

Una vez identificada la problemática y sus bases teóricas se establece que existe limitaciones en las pedagogías mencionadas, el constructivismo aporta al desarrollo del aprendizaje de la persona dentro del proceso social, sin embargo, en el mundo actual interconectado se debe valorar la pertinencia de aprender algo en el menor tiempo posible y con eficacia, pues el entono actual lo exige, adoptar la capacidad de síntesis y fomento de las redes conceptuales (Siemens, 2004). A su vez, esta población engendró conflictos con su propia identidad, social, de género y sobretodo comunitaria, con respecto a las TICs, debido a la escasa experiencia con las herramientas digitales en el aprendizaje. Asimismo, los catalogaban de disruptivas, mientras que, el principal fundamento del proceso de enseñanza en la universidad intercultural es fomentar el sentido de pertenencia, aprendizajes situados y enfoques críticos y reflexivos.

Así, lo que suscitó en la pandemia del Covid-19 en la mayoría de las universidades nacionales del Perú, fue la Educación Remota de Emergencia, debido a que, este tipo de enseñanza es semejante a la tradicional, es rápida, fácil de implementar y económica, porque proporciona instrucción en tiempos de crisis y los medios de entrega se adaptan a las necesidades de los estudiantes sirviendo como base las tecnologías emergentes (Hodges, et al., 2020) replicando largas videoconferencias sincrónicas. Por otro lado, en la EPEIB de la UNISCJSA se aplicó el ERE de tipo Remoto Urgente No Adaptado (Pardo y Cobo, 2020), pues el aprendizaje de los estudiantes estaba previsto para aprobar las asignaturas con un mínimo nivel de exigencia debido a las complicaciones por el confinamiento y al exiguo manejo de las TICs de los docentes. Desde ese punto de vista, en la ERE fase 1, la preocupación por contraer el Covid-19, estaba aunado a la transferencia de las clases en un 100% de habla castellana, siendo el magistrocentrismo la estrategia pedagógica más usada. En referencia, la homogeneización estandarizaba los contenidos y el encuentro o diálogo intercultural punto clave de la interculturalidad (Dietz, 2020) era inexistente, aunque estaba consignado en el estatuto universitario.

La cátedra universitaria, en ese orden se legitima en su construcción y constituye el fundamento político-democrático, entre los estudiantes de las comunidades nativas quienes permanecían en silencio y no abrían sus cámaras al momento de intercambiar comunicación, pues el principal problema que afrontaron fue la conectividad. En este aspecto, la modalidad *e-learning*, se adaptó más bien a un tipo de sociedad donde la fuerza laboral es educada, cualificada y alfabetizada tecnológicamente (Buzzetto-More, 2007, como se citó en García Aretio, 2021), desde luego, esto contrasta con la realidad de los estudiantes interculturales.

Asimismo, el docente universitario configuró su propia agencia para transitar de la presencialidad a la enseñanza remota durante la crisis pandémica, esto por supuesto, es invaluable, sumado a las condiciones de la cultura organizacional e institucional, de infraestructura y de liderazgo digital, que la median. Estas estructuras de apoyo iniciales cumplieron un rol fundamental en la transformación y aplicación de las clases remotas con el esfuerzo personal del profesorado (Rey & Boyatt, 2014; Pettersso, 2018, como se citó en Damsa, Langford, Uehara y

Scherer, 202, p. 3). La primera fase del ERE entonces contaba con la asistencia técnica terciarizada de la plataforma docente diseñado por la empresa Jaguar Edu. Sin embargo, era notorio en este equipo de trabajo la necesidad real del dominio conceptual de las jerarquías de las tecnologías, la evolución histórica, así como la adaptación a las prácticas pedagógicas que los docentes no poseían. Por esto, la aplicación de la ERE implicaba un trecho temporal y físico (Catalán, 2018, como se citó en Díaz-Guillen et al., 2021), que se desarrollaba con cierto éxito en diversos niveles de acceso a las TICs en las universidades convencionales y privadas del Perú y, por otro lado, estos sistemas implementados, sí pudieron adecuarse a las dificultades económicas, sociales y estructurales de los estudiantes de la selva central a través del diseño de los Objetos de Aprendizaje (OA).

Al respecto, los OA creados como productos digitales pequeños, reusables e intercambiables a partir de la aplicación del *eXeLearning*³ permiten adecuar una temática con cierta interactividad sin la necesidad de la conexión a internet, pues son instalados en las computadoras o celulares. De este modo, se reorienta la educación virtual a modo de cápsulas propias (Wiley, 2000, Nash, 2005, como se citó en Aguado-Morales, 2021). Estas experiencias provienen del País Vasco, Chile y Uruguay (Condado, 2021) desde antes de la pandemia, con diseños en línea, para que posteriormente se usen en las clases *off line*. Las experiencias de los países circundantes obligan a investigar exhaustivamente y a compartir propuestas. Otro tema que considerar, en este contexto, fue la deserción universitaria a causa de las precarias economías en la zona, al momento de realizar el trabajo, cada estudiante que accedía a las clases virtuales vía Microsoft Teams compartía dispositivos electrónicos como celulares con sus hermanos menores, que, a su vez, recibían clases en el mismo instante que los universitarios o en su defecto asistían en el cuidado de los mismos mientras estudiaban.

De esta manera, el resultado de la asistencia a clases remotas de los estudiantes de EPEIB, se estima que, en el IV Ciclo, de 42, sólo asistían regularmente 33 (78,57 %) y 9 (21,43 %) no asistían. De los inasistentes, sólo 5 estudiantes reservaron su matrícula por carecer de los implementos necesarios para conectarse a la plataforma por internet. En el III ciclo, la realidad recrudecía debido a los factores socioeconómicos que afectaban el rendimiento académico de los 24 estudiantes en las dos fases del ERE; 16 (66,67 %) eran asistentes regulares; 8 (33,33 %) no asistían y sólo 5 habían reservado su matrícula, con lo cual, se infiere que tres estaban ausentes durante dos ciclos consecutivos, lo que es un claro indicador de deserción universitaria. Visto lo anterior, se atribuye, este resultado a la exigua *expertis* de la gobernanza universitaria en la emergencia sanitaria, dado que, la enseñanza remota debió reforzarse con base en tres componentes; la 'dimensión pedagógica' para el logro de aprendizajes, referido a didácticas específicas en TICs; la 'dimensión social' en el diálogo y comunicación de un sistema de tutorías y asesorías por el contexto (no implementado en la UNISCJSA) y la 'dimensión tecnológica', concerniente a la disposición de instructores especializados en educación remota con toda la generación de aplicaciones disponibles (García Aretio, 2020, p. 20).

Un tercer factor visto, fue la inadecuada gestión de los aprendizajes, debido a las estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes, que en más del 90 % realizaban videoconferencias magistrales por línea y no incluían agendas previas o Módulos de aprendizaje con actividades diversificadas. Tampoco existía, la experiencia de gamificar con apps y recursos como Jamboard, Kahoot, Genially, Blogs, Podcast, Anchor, Spotify entre las más difundidas de la tercera y cuarta generación de las Tecnologías de impacto identificadas a partir del Informe *Horizon* en los años 2010-2017 (Reyes y Martínez, 2019, p. 6).

Así, la gestión académica de los docentes de EIB presentaba vacíos tecnológicos en un 95% pues, se denotaban la carencia de propuestas colegiadas para adaptar el programa de estudios

³ Programa y herramienta, que permiten crear contenidos digitales en código abierto (open source) en HTML o XML. Es una aplicación multiplataforma que nos permite la utilización de los OA generando actividades multimedia con la posibilidad de exportar el contenido diseñado para ser usado en forma *off line*.

interculturales a la modalidad remota, salvo por escasas reuniones virtuales consensuadas y la ausencia de un sistema de tutoría, nivelación y soporte académico para alcanzar los criterios propuestos. Finalmente, los más afectados con esta situación fueron los jóvenes pertenecientes a las comunidades nativas, debido a que los presidentes de las comunidades prohibieron la salida de sus integrantes, salvo relevos al día para realizar compras de alimentos afectando, su salud mental y la participación en las clases virtuales debido a la conectividad por recargas con megas suficientes para escucharlas por teléfono. Por lo anterior los resultados se pueden colegir con las gráficas presentadas anteriormente.

5. Conclusiones

Lo que acaeció en la EPEIB de la UNISCJSA fue la ERE de tipo Remoto Urgente No Adaptado debido a la poca pericia de los docentes en tecnologías y en reestructurar el sílabo de sus cursos en ambas fases. La misma oposición se pudo observar en jóvenes de las comunidades nativas, aunque en menor medida, en los residentes de la ciudad, debido a que debían investigar más, para elaborar sus productos de aprendizaje, ya que, todo debían hacerlo por internet y la conectividad era el principal problema para adaptarse a los nuevos roles de estudiante en remoto.

La ERE, tránsito en dos fases en la EPEIB, la primera poco socializada por el MINEDU, y empírica a la vez, la segunda, estuvo organizada y planificada, sirviendo la experiencia para una adaptación inicial de emergencia de la propuesta educativa de la universidad intercultural a las asignaturas, esto debido al plan de capacitación formulada por el PMESUT en alianza estratégica con la Universidad de Ingeniería y Tecnología (UTEC) de gestión privada y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En ese sentido se puede afirmar que se aprendió experimentalmente de la ERE primera fase y que la segunda, favoreció al intercambio de grandes unidades de información entre gráficos, archivos de sonido, base de datos, imágenes, entre otros. Dando lugar al aprendizaje no formal e informal. Además de la entrega de chips, módems y celulares por parte del Estado peruano para el uso de los estudiantes de menos recursos económicos empadronados en el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH), otra línea de los programas sociales que favorecen a los estudiantes en vulnerabilidad económica en el Perú.

Referencias

- Aguado, I. (2021). eXeLearning como herramienta para la virtualización de la enseñanza: el diseño de Objetos de Aprendizaje para el estudio del paisaje urbano. *Ikastorratza. e-Revista de didáctica*. Vitoria-Gasteiz, 26, 1-20. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/212020>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos XLVI*, (3), 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Amiti, F. (2020). E-learning síncrono y asíncrono. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5, (2). <http://dx.doi.org/10.46827/ejoe.v5i2.3313>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*. 15 (1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Caral, N, Chilingua, M. y Raymy, R. (2020). Entramado del conocimiento andino desde el concepto: Tupthapña Pacha en Educación Intercultural Bilingüe. En *Revista Scientific*, 5 (16). Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.19.352-371>
- Condado, C. P. (2021). Objetos de Aprendizaje basados en el enfoque de Diseño Universal para favorecer la Atención a la Diversidad. <https://gredos.usal.es/handle/10366/146929>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2009) Interculturalidad en procesos de subjetivización. Reflexiones de Raúl Fonet. *Consortio Intercultural*.

- <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos. Proyecto CEPAL-UNICEF. <http://hdl.handle.net/11362/44269>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D. & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis, *Computers in Human Behavior*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- De Sousa, B. (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas. M. Meneses [et al.]. (Comp). CLACSO. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Di Caudo, M., Llanos, Daniel y Ospina M. (2016). Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces. Abya-Yala. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Díaz Guillen, P., Andrade, Y., Hincapié, A. M. & Uribe Uran, A. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450711>
- Dietz, G. y Mateos, S. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces. En Taruselli, M.E., Hecht A. C., Rockwell E. y Ames, P. (Coord). *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia* (I) 34-42). CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V4_Educacion-en-la-diversidad_N1.pdf
- EDUCATIVO SUPERIOR UNIVERSITARIO, EN EL MARCO DE LA EMERGENCIA SANITARIA POR EL COVID-19. Resolución Viceministerial N.º 085-2020-MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/orientaciones-universidades.pdf>
- El Peruano. (2020). Decreto Supremo N° 008-2020-SA, Lima 11 de marzo de 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-en-emergencia-sanitaria-a-nivel-decreto-supremo-n-008-2020-sa-1863981-2/>
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill. <https://dspace.scz.ucb.edu.bo/dspace/bitstream/123456789/166/1/1646.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *La interculturalidad a prueba*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. En *Solar*, 3 (3), 23-40. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2017). *Conceitos essenciais da sociologia*. SciELO. UNESP. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QMVKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=sociolog%C3%ADa+\(Giddens,+2017\)&ots=jTzrGKBRqG&sig=-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QMVKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=sociolog%C3%ADa+(Giddens,+2017)&ots=jTzrGKBRqG&sig=-)

- [EbcN2wVIJSkprRCjx3QHmd0Tr4#v=onepage&q=sociolog%C3%ADa%20\(Giddens%2C%202017\)&f=false](https://doi.org/10.1590/010318138653739444541)
- Godenzzi, J. C. (2001). La educación bilingüe intercultural en el Perú. *Lexis*, 25(1-2), 299-318. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4977>
- Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *En Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Hamel, R, Erape, A. E. y Márquez, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3) <https://doi.org/10.1590/010318138653739444541>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. En *Enseñanza Remota de Emergencia. Textos para la discusión. Proyecto Reflexión Educativa. The Learning Factor*. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Ibañez, F. (2020). Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias? [página Web]. *Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). Estado de la Población Peruana 2020. [Compendio estadístico]. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1743/Libro.pdf
- Landeo, K. (2012). *Memoria Institucional de la Universidad para el Desarrollo Andino*. Manuscrito.
- Loncon, E. (2019). Racismo encubierto y la resistencia desde la diversidad epistémica mapuche. *Revista anales* 7 (16). <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/54732/57828/>
- Marcos. ¿Qué es eXeLearning? [Página web]. https://exelearning.net/html_manual/exe_es/qu_es_exelearning.html
- Márquez, J. (2020). Tecnologías emergentes aplicadas en la enseñanza de las matemáticas. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, [en línea], (38). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/371576>
- Ministerio de Cultura. (2013). Enfoque intercultural para la gestión pública: herramientas conceptuales. <http://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/507/Enfoque%20Intercultural%20para%20la%20gestion%20publica%20Herramientas%20conceptuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Cultura. (2020). *Cartilla informativa sobre pueblos indígenas u originarios*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Cartilla%20Junin%202020.pdf>
- Ministerio de Cultura. Política Nacional de Cultura al 2030. <https://www.gob.pe/institucion/cultura/informes-publicaciones/841303-politica-nacional-de-cultura-al-2030>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2021). *Reporte Regional de Indicadores Sociales del departamento de Junín*. <https://sdv.midis.gob.pe/RedInforma/Upload/regional/Junin.pdf>
- Ministerio de Educación [Gobierno del Encuentro]. (2021, 31 de mayo). Plan Educativo Covid 19. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-programa-de-estudios-de-educacion-primaria-intercultural-bilingue/>

- Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones para la continuidad del servicio
- Ministerio de Educación. (2021). Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a Nivel Nacional (PMESUT). [Página Web]. <https://www.pmesut.gob.pe/8va-convocatoria>.
- Ministerio de Salud (2021). Datos Abiertos Minsa y Gestión del Conocimiento. [Página web]. <https://www.minsa.gob.pe/datosabiertos/?op=24>
- Mohammed, A. O., Khichri, B. A., Nadeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 72. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey. (2020). [Página web]. https://www.uned.es/universidad/inicio/uned_uoc_solidaria/elearning.html
- Oliveira, D., Castro, R. & Cavalcante, F. (2020). Percepções de professoras sobre o uso pedagógico de Tecnologias Emergentes: uma investigação em Porto Velho/RO Teachers perceptions on the pedagogical use of emerging technologies: an investigation in Porto Velho/RO. *Educar Mais*, 4(2), 410-427. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.410-427.1912>
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Outliers School*. https://outlierschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Pizano, G. (2003). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Universidad Nacional Mayor de San Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO N° 039-2020-SUNEDU-CD. Lima 27 de marzo de 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-los-criterios-para-la-supervision-de-la-adaptacion-resolucion-n-039-2020-sunedu-cd-1865206-1/>
- RESOLUCIÓN VICEMINISTERIAL N° 085-2020-MINEDU, Lima 01 de abril de 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-las-orientaciones-para-la-continuidad-del-servicio-resolucion-vice-ministerial-n-085-2020-minedu-1865300-1/>
- Reyes, Y. & Martínez P. D. (2019). Acciones para la implementación en el sistema educativo cubano de tecnologías emergentes identificadas por el informe Horizon. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38 (2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000200010
- Rivera, E. (2020). La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. *Notas reflexivas. Educación*, 29 (56), 211-231. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.010>
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2018). Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como herramienta didáctica para la docencia de Sociología de la Educación con metodología CLIL. En REDU *Revista de docencia Universitaria*. 16(2), 265-279 <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/9141/10949>
- Siemens G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. <http://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNM4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo-una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>
- Sohrabi, C., Alsafi, Z., O'Neill, N., Khan, M., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Losifidis, C., Agha, R. (2020). World Health Organization declares global emergency: A review of the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *International Journal of Surgery*. (76), 71-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2020.02.034>

- Sousa Santos, S., Peset González, Ma. J., Muñoz Sepúlveda, J. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. En *Revista de educación*. (391), 123-147. <https://hdl.handle.net/11162/205203>.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2021). [Página web]. Listado de universidades. <https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf>
- Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (2020). Estatuto de la Universidad [Página web]. <https://www.uniscjsa.edu.pe/>
- Urteaga, M. y García, L. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa de la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas de América Latina. En Di Caudo, M., Llanos, D. y Ospina, M. C. *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana, 8-27. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Vásquez, J. (2021). *Conferencia. Nopoki: Experiencia de educación Superior Intercultural*. En el I Encuentro Internacional de Interculturalidad en la Educación Superior. Desde adentro y desde afuera. Escuela de Posgrado de la Universidad Católica Sede Sapientiae del 15 al 23 de julio de 2021.
- Velásquez, M., Estrada Calderón, D., Aldana Torres, J. M., Morales Díaz, K., Castañeda Torres, C., Noguera Paz, K., Martínez Mejía, G., De Los Reyes, R., Agustín, A. & Villela Cervantes, C. (2021). Teoría del aprendizaje conectivista, sobresaliente del siglo XXI. En *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 5(1), 141–152. <https://doi.org/10.36314/cunori.v5i1.159>
- Vera, F. (2021). Experiencias de docentes durante la pandemia. *Revista Electrónica Transformar. Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE)* <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/issue/view/13/13>

Fecha de recepción: 13/01/2022

Fecha de aceptación: 15/07/2022