



Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre

U
N
E
X
P
O



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL

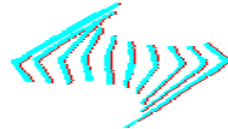
**COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE. VISIÓN FENOMENOLÓGICA EN
EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autor: Vilma Tampo
Tutor: Maritza Principal

Barquisimeto, Julio de 2024



**Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"**



**Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre**

**U
N
E
X
P
O**



**Universidad Pedagógica
Experimental Libertador**

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL**

**COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE. VISIÓN FENOMENOLÓGICA EN
EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis doctoral Presentada como Requisito Para Optar al Grado de
Doctor en Ciencias de la Educación en Educación

Autor: Vilma Tampo
Tutor: Maritza Principal

Barquisimeto, Julio de 2024

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso, por ser el que guía e ilumina mi vida.

A mis padres Juan y Mercedes, quienes no están en el plano terrenal, pero fueron quienes me impulsaron los valores de la responsabilidad, el amor y la constancia para alcanzar todo lo que nos proponíamos en la vida. A ellos mis logros.

A mis tesoros más valiosos, mi amada hija Virginia y mi adorado sobrino Anmar, quienes son mi fuente de inspiración y el motor que me impulsa a ser cada día mejor. Mi hija todo el tiempo me dice que hay que luchar para alcanzar todos nuestros sueños. He aquí uno de mis mayores sueños.

A mi hermana Ana, fiel compañera en todos los momentos de mi vida. Ella la que me acompaña, apoya y guía en todo mi caminar. A mis hermanos que ya partieron a la eternidad pero siguen presente en todas mis vivencias.

A todos mis hermanos afectivos: Fany, Yorgan, Coro, Norma, Ladimir y Angel que siempre están cuando los necesito. Y a mi amada hermanota Rosita y a mi otra madre la Sra. López quienes no están ahora en este plano terrenal pero siempre fueron mi apoyo en todas mis necesidades.

A mis ahijadas Marielba y Karielbys quienes han sido una fuente de amor puro y sincero.

A mi amada hija afectiva Dyriam Dominguez un apoyo incondicional.

A mis compañeras del grupo exitoso: Luzmary (mi gran apoyo), Soraya es la luz que guía a todo el que la necesita, Luisa Elena y su hija Carmen, también fueron quienes me apoyaban cuando necesité ayuda. A mi hermano Juan Tampoá, que fue quien me motivó a estudiar este doctorado. A todos que Dios los bendiga grandemente.

RECONOCIMIENTO

A mi casa de estudio la UPEL-IPB por permitirnos cursar este estudio doctoral. Feliz y orgullosa de ser egresada de la UPEL.

A todos mis compañeros versionantes en este viaje del conocimiento: Xioyaliana, Yajaira, Gusmarly y Rebeca, por su disposición y apoyo para dar sus testimonios, aportes y compartir sus vivencias del quehacer educativo que fueron de gran ayuda en esta investigación. Sin ella no hubiera sido posible su realización.

A mi excelente tutora la Doctora Maritza Principal por ser guía fundamental en este viaje del conocimiento, por sus valiosas orientaciones y aportes cognitivos, su permanente disposición para aclarar todas las dudas que se presentaron permitiéndome recorrer con su acompañamiento metodológico un modo co-construido de tutoría en el cual me movía de su mano orientadora en este maravilloso viaje.

A mi prestigioso jurado conformado por los Doctores: Luisa Stocco, Lilian Alvarado, Francis González y Alfredo Lucena; agradecida por sus comentarios, lecturas y revisiones aportadas para la generación del conocimiento investigativo.

A la Doctora Juana Jiménez por su sapiencia orientadora significativa e incentivadora en el mundo de la investigación interpretativista, contribuyendo así a consolidar mi preferencia paradigmática en el estudio doctoral.

A la Doctora Amarilis Meléndez y al Doctor Yimber Galindez, quienes han ofrecido desde la Coordinación del Programa Doctoral, el seguimiento, orientación y alicientes en el avance administrativo y feliz término desde el inicio hasta la defensa pública.

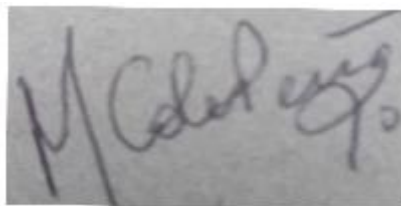
A los doctores-facilitadores, que durante los seminarios dispusieron todos sus esfuerzos y experiencias para la contribución académica enriquecida, con el saber hacer desde sus cosmovisiones como investigadores dedicados.

A todos mis compañeros de la cohorte XIII con quienes compartí virtualmente en mi proceso de estudio doctoral.

APROBACIÓN DEL TUTOR

Por la presente hago constar que he leído la tesis doctoral, presentada por la ciudadana: Vilma Tampoa para optar al grado de: Doctor en Educación, cuyo título tentativo es: Competencias Digitales del Docente. Visión Fenomenológica en el nivel de Educación Primaria; y que acepto asesorar al estudiante, en calidad de tutor, durante la etapa de desarrollo de la tesis hasta su presentación y evaluación.

En la ciudad de Barquisimeto, a los 16 días del mes de julio de dos mil veinticuatro.



Maritza Principal

C.I. N° 4.197.182

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE TABLAS	ix
LISTA DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xiii
INTRODUCCIÓN	1
MOMENTO	
I CAMINO HACIA EL VIAJE DEL CONOCIMIENTO	
Abordaje de la realidad.....	3
Intencionalidades.....	14
Relevancia aportada al viaje del conocimiento.....	15
II RUTA EPISTEMOLÓGICA CONSTRUCTIVA	
Luces de los estudios previos.....	18
Viaje cognitivo entre los referentes teóricos.....	27
Competencias digitales: un campo abierto hacia la innovación...	27
Competencias digitales: aspecto integral en la formación del Docente.....	29
Visión fenomenológica del docente.....	36
Fenomenología ontológica de Martin Heidegger.....	37
Filosofía de Heidegger.....	38
Fenomenología Trascendental.....	39
Caminos del al nivel de Educación Primaria.....	41
Características del nivel de Educación Primaria.....	43
III RUTA METODOLÓGICA	
Plano Ontológico.....	46
Plano Epistemológico.....	46
Plano Metodológico.....	49
Diseño de la investigación.....	50
Compañeros de viaje.....	50
Técnica de recolección de la información.....	51
Análisis e interpretación de la información.....	51
Confianza de la Investigación cualitativa.....	52
Consideraciones Éticas en la Investigación	83
IV HALLAZGOS	
Interpretación de los hallazgos.....	55
Fase I: Categorización y Codificación.....	57

	pp.
Fase II: Fase II: Exploración y Sentido. Desglose e Interpretación de las Categorías.....	69
Fase III: triangulación de la información.....	152
V CONSTRUCTO TEÓRICO: COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Foco introductorio.....	172
Propósitos Orientadores.....	174
Configurar las competencias digitales del docente de Educación Primaria.....	174
Reconocer la brecha digital en el desempeño profesional del Docente.....	180
Vincular estrategias efectivas de capacitación hacia las competencias Digitales.....	185
Contexto contributivo del constructo teórico.....	191
Macroconceptos como parte medular del constructo teórico.....	195
Conocimiento y apoyo técnico.....	196
Acceso tecnológico.....	198
Gestión académica innovadora.....	200
Autonomía y habilidades.....	210
Apoyo y acompañamiento.....	204
Equidad tecnológica.....	205
Enfoque ontológico.....	207
Enfoque epistemológico.....	209
Enfoque educativo.....	211
Enfoque tecnológico.....	212
VI REFLEXIONES	
Metáfora sobre viaje al conocimiento.....	215
REFERENCIAS.....	226
RESUMEN CURRICULAR	236

LISTA DE FIGURAS

pp.

FIGURA

1	Elementos que incumben a la práctica digital del docente.....	31
2	Categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología y sus Subcategorías.....	84
3	Categorías intermedias de la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología.....	87
4	Macro categorías de la categoría: experiencias prácticas en el uso de la Tecnología.....	89
5	Categoría: impacto de las competencias digitales en la enseñanza y sus Subcategorías.....	112
6	Categorías intermedias de la categoría: impacto de las competencias digitales en la enseñanza.....	113
7	Macro categorías de la categoría: impacto de las competencias digitales en la enseñanza.....	118
8	Categoría: percepciones sobre competencias digitales y sus subcategorías	145
9	Categorías intermedias de la categoría: percepciones sobre competencias	147
10	Macro categorías de la categoría: percepciones sobre las competencias Digitales.....	148
11	Macroconceptos.....	151
12	Síntesis comprensiva de los macroconceptos	152
13	Triangulación de la información.....	170
14	Primer propósito: implicaciones de las competencias digitales del docente de Educación Primaria.....	175
15	Segundo propósito: brecha digital en el desempeño profesional del Docente.....	181

	pp.
16 Tercer propósito: estrategias efectivas de capacitación hacia las competencias digitales.....	186
17 Propósitos del constructo teórico.....	188
18 Constructo teórico sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria.....	214



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL**

**Línea de Investigación: Tecnología de Información y Comunicación,
Docencia e Innovación**

**COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE. VISIÓN FENOMENOLÓGICA EN EL
NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora: Vilma Tampo

Tutora: Maritza Principal

Fecha: julio 2024

RESUMEN

El mundo de la era digital ha provocado transformaciones en los modos de hacer del docente, abriendo paso hacia nuevos enfoques en la enseñanza. De allí los requerimientos de competencias digitales. Esta investigación se planteó la intencionalidad de generar un constructo teórico sobre los significados atribuidos a las competencias digitales del docente de Educación Primaria en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre. Elegí el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico apoyado en la hermenéutica. El discursotomó provechode la metáfora: viaje al conocimiento. Utilicé la entrevista en profundidad para el acopio de la información, aplicada a cuatro (04) docentes, elegidos por sus vivencias y experiencias sobre la realidad del fenómeno de estudio y disponibilidad para el apadrinamiento a la investigadora. Esta información fue sometida a los procesos de codificación/categorización, triangulación y análisis de contenido. Entre los hallazgos, se develaron por el procedimiento inductivo los significados selectivos en los macroconceptos: conocimiento y apoyo técnico, acceso tecnológico, gestión académica innovadora, autonomía y habilidades, apoyo y acompañamiento, equidad tecnológica, los cuales forman parte del constructo teórico generado. Las reflexiones giraron en el entorno tecnológico del aula híbrida al superar barreras cognitivas y epistemológicas, frente a las demandas políticas puesta en práctica en las competencias digitales efectivas del docente.

Descriptores: competencias digitales, enseñanza, aprendizaje, educación primaria.

INTRODUCCIÓN

La integración efectiva de competencias digitales en la práctica educativa es esencial en la era actual, donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) juegan un papel fundamental en el logro de los objetivos educacionales. Sin embargo, en contextos como la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, se enfrentan múltiples barreras que limitan el desarrollo de estas competencias, como la falta de recursos, equipos e infraestructura tecnológica, así como la escasa orientación y apoyo de la gestión educativa. Ante esta realidad, surge la necesidad de esta investigación asumida en la intencionalidad de generar un constructo teórico sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria en este contexto específico.

En este sentido, el interés de este estudio radica en la comprensión de los elementos medulares que se han de activar en el escenario de las competencias digitales del docente, a partir de la transformación del escenario educativo hacia la integración efectiva de la tecnología para superar los obstáculos y barreras que limitan la puesta en práctica del aprendizaje tecnológico desde edades tempranas. El fortalecimiento de las competencias digitales del docente en la Educación Primaria, implica la mejora de la enseñanza además de la creación de diseños híbridos que fomenten la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes. Estos diseños permiten que los estudiantes puedan relacionar las experiencias cotidianas del manejo tecnológico en sus realidades sociales con situaciones de aprendizaje significativas, promoviendo así un proceso de auto aprendizaje más activo y contextualizado. En este orden de ideas, el estudio se centra en ese potencial de fortalecimiento hacia un enfoque más dinámico y centrado en el estudiante.

De esta manera, la estructuración del estudio quedó expuesta en el Momento I: Camino hacia el viaje del conocimiento, con la presentación del abordaje de la realidad, las intencionalidades y la relevancia aportada en el viaje al conocimiento. El Momento II: Ruta epistemológica constructiva, en la cual se desarrollan las luces de los estudios previos y el viaje cognitivo entre los referentes teóricos. El Momento III: Ruta metodológica, se inicia con los planos del conocimiento que orientaron el estudio: ontológico, epistemológico, metodológico, además presento el diseño de la investigación, los compañeros de viaje, la técnica de recolección

de la información, análisis e interpretación de la información y confianza de la investigación cualitativa.

En cuanto al Momento IV: hallazgos, se inicia con la interpretación de los hallazgos en la fase I: categorización y codificación, fase II: exploración y sentido. Desglose e interpretación de las categorías y la fase tres: triangulación de la información. En relación con el Momento V: constructo teórico: competencias digitales del docente de Educación Primaria, se desarrolló en el foco introductorio, propósitos orientadores, el contexto contributivo, los macroconceptos: conocimiento y apoyo técnico, acceso tecnológico, gestión académica innovadora, autonomía y habilidades, apoyo y acompañamiento, equidad tecnológica, así como el eje ontológico, epistemológico, educativo y tecnológico, con los cuales se edifica la construcción del conocimiento profundo. Asimismo, el Momento VI: reflexiones, se condujo a través de la metáfora sobre viaje al conocimiento, en la cual se presentan similitudes al atravesar las distintas veredas recorridas a través del proceso investigativo.

MOMENTO I

CAMINO HACIA EL VIAJE DEL CONOCIMIENTO

En el viaje del conocimiento docente, las limitaciones y barreras emergen como sombras que desafían la luz digital del aprendizaje.

Vilma Tampoa

En el inicio de mi viaje hacia el conocimiento, me sumerjo en la riqueza y complejidad del entorno educativo de la Educación Primaria, focalizando la atención en las competencias digitales del docente. Este recorrido, aborda las realidades vividas por los educadores de manera preliminar, a fin de explorar las intencionalidades del estudio y dar sentido constructivo a las experiencias que configuran el panorama de las competencias digitales en el proceso de enseñanza frente a los desafíos digitales.

Abordaje de la Realidad

Dentro de los escenarios transitados en este momento investigativo, nació mi inquietud relacionada con las competencias digitales de los docentes de Educación Primaria quienes serán mis compañeros en este viaje del conocimiento. Surgió, desde mi vocación pedagógica y servicio sostenido como docente por más de cuatro décadas, donde la mayor parte del desempeño se alcanzó en la Unidad Educativa Estadal Antonio José de Sucre, llevando a cabo procesos de aula por veinte (20) años y como directora por diez (10) años.

En este sentido, la docencia ha sido mi pasión de vida y en ella permanezco. Soy maestra normalista, profesora de Educación integral y Magíster en Investigación Educativa. Este transitar académico formativo que sustentan mi vida y experiencia educativa, ha sido un campo de situaciones significativas compartidas a la vez, en otras instituciones como la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), el Instituto Universitario Jesús Obrero (IUJO) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), escenarios activos y creativos en la generación de conocimientos pedagógicos, que me han dado la oportunidad de

conocer el mundo de los docentes. Por ello, me paseo por estos espacios investigativos de innovación y trascendencia hacia el mundo de la digitalización de los aprendizajes implicados en las competencias del docente.

En este viaje del conocimiento, inicio mi recorrido al tomar como referencia la metáfora de ser yo misma la conductora, donde estudié el fenómeno educativo relacionado con las competencias digitales, en el marco de una visión fenomenológica desde el contexto del nivel de Educación Primaria, considerando que en el momento actual uno de los retos fundamentales del docente es el uso y el manejo de la tecnología como herramienta primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dé tal manera que, llevé a efectos estas similitudes en el tránsito del camino recorrido, en el cual estuve apadrinada por los docentes del nivel de Educación Primaria del contexto del estudio, quienes se distinguieron como los informantes clave.

De acuerdo con las exigencias actuales referidas al manejo de las tecnologías, el docente debe valerse de sus competencias digitales y destrezas en el manejo de estos escenarios a fin de activar la búsqueda de la información en red y convertirla en conocimiento. En tal sentido, se reconocen las capacidades digitales a las cuales deben estar asociados los requerimientos innovadores, creativos y de desarrollo académico, al poder adaptarse a los nuevos esquemas de acción educativa que reflejen estos aportes hacia la transformación de la sociedad; frente a los requisitos, propios de la aldea global, lo cual da cabida a la metáfora interpretativa acerca de este viaje constructivo del conocimiento digital del docente.

De lo antes descrito, se puede tomar lo expresado por Marza&Cruz (2018) quienes señalan la importancia atribuida por los docentes en su haber de estas competencias en el marco de la digitalización de los aprendizajes, a fin de hacer uso efectivo de las herramientas tecnológicas en un sistema formativo transformador de realidades, que vaya en correspondencia con los esquemas y situaciones solicitados en la puerta de la digitalización de la información; situación que amerita navegar como internauta con el uso efectivo de las herramientas y equipos tecnológicos, software educativo e inteligencia artificial, exigidos en la dinámica de la renovación de la práctica pedagógica, hacia la implementación didáctica dentro y fuera del aula, como ámbito de desenvolvimiento adaptativo y competente en este siglo XXI.

En la actualidad, destaco la significativa influencia de los avances en ciencia y tecnología en nuestra sociedad. Este fenómeno, impulsa una aceleración vertiginosa en los diversos procesos relacionados con el uso de la tecnología, dando lugar a un nuevo paradigma desde este

tipo de competencias. De modo que, el cambio mencionado, demanda adaptaciones curriculares en el nivel de Educación Primaria, con el propósito de fomentar la utilización adecuada de las herramientas digitales en las actividades diarias de los docentes. La ruta a seguir es propiciar la transición desde antiguas estrategias presenciales hacia un enfoque que combine la sinergia de actuaciones colaborativas en entornos de aprendizaje dinámicos. Además, se ha de estimular el desarrollo de habilidades integrales para la enseñanza, incluyendo la promoción del autoconocimiento docente.

Igualmente, significo sobre estas necesidades que surgen con mayor requerimiento, después de la pandemia del COVID-19, lo cual ha trasladado la cosmovisión del docente hacia nuevas competencias en el marco de la dinámica virtual; con exigencia de estrategias y modos de hacer innovadores, lo cual da cabida a un nuevo pensamiento y acción pedagógica acerca de la permanente autoformación. En efecto, el docente, no debe ser improvisador, fragmentario y tradicionalmente cerrado en sus propios movimientos académicos, porque las exigencias del mundo real en el cual se desenvuelve con sus estudiantes, así lo solicita.

Más bien, en lo que respecta a la enseñanza y al aprendizaje, las habilidades y competencias en el manejo efectivo de la tecnología al servicio de la educación, han de promover los aprendizajes significativos en el marco de ajustar los términos de las intenciones que van más allá del aula presencial, en correspondencia con los requerimientos renovados del sentir y hacer actual y a su vez, la formación del discente es un aval representativo de los cambios necesarios a fin de preparar a los estudiantes para la vida, manteniendo la innovación en los esfuerzos cognitivos, destrezas y habilidades aprovechables respecto a las bondades que ofrece la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje.

En el contexto educativo actual, la adopción de competencias digitales por parte de los profesionales de la docencia, va más allá de la mera adquisición de conocimientos básicos previamente obtenidos en modalidades presenciales. Es imperativo reconocer que este cambio, implica una renovación profunda de las experiencias y prácticas de enseñanza-aprendizaje. Al optar por la formación en línea, los educadores se enfrentan a la oportunidad de actualizar su praxis pedagógica, adaptándola a las nuevas realidades y exigencias del entorno digital.

De hecho, la necesidad de recalcar que la adquisición de competencias digitales concede interés al exigir la capacidad de aplicar estos conocimientos de manera coherente en el ejercicio profesional. Situación que conlleva al ajuste significativo en la comprensión y aplicación de lo

que realmente es el aprendizaje digital, alineado estrechamente con las competencias tecnológicas necesarias.

En este contexto, la destreza del docente abarca no sólo el dominio de las herramientas digitales, sino también la comprensión profunda acerca de cómo integrarlas de manera efectiva en su práctica pedagógica. Este nivel de competencia es esencial para garantizar un desempeño de alta calidad que pueda hacer frente a las cambiantes exigencias de la educación contemporánea. Es en este punto donde detengo mi reflexión para recordar testimonios valiosos que he encontrado durante mi interacción preliminar en el campo de la Educación Primaria, los cuales han enriquecido mi comprensión mientras avanzo en esta indagación.

Estos testimonios, resaltan las ventajas educativas inherentes a la virtualidad del conocimiento, respaldadas por la base de competencias necesarias para los docentes de este nivel educativo. De modo que, las experiencias compartidas y vivencias cotidianas, constituyen un enfoque central de esta investigación, explorando algunos efectos virtuales del conocimiento educativo a través de las voces auténticas de los docentes, las cuales están arraigadas en la realidad de su quehacer educativo, proporcionando una perspectiva enriquecedora sobre cómo enfrentan y se relacionan con este fenómeno de estudio.

Asimismo, los docentes deben buscar prepararse en materia de tecnología, frente a la situación de preparación, conocimientos y habilidades tecnológicas que tienen ahora nuestros estudiantes. En la actualidad, los niños/niñas, manejan y dominan los lenguajes de la comunicación y la información. Incluso, desarrollan habilidades en sus interacciones sociales con sus compañeros, compartiendo saberes a través de videojuegos. Podría afirmarse que, en algunos casos, poseen mayores destrezas e información que los propios docentes, en estas habilidades de entretenimiento. Ante esta realidad, realicé un acercamiento preliminar al docente AM, con la intención de conocer de manera informal, su percepción sobre el fenómeno de estudio. El testimonio proporcionado fue:

...Lo más importante para la práctica digital se refleja en la accesibilidad económica a dispositivos de última generación y la motivación para implementar dichas estrategias digitales. Además, se presentan otros desafíos, como la falta de plataforma y disponibilidad de internet, escaso suministro del fluido eléctrico y capacitación limitada en cuanto a las necesidades tecnológicas requeridas en el contexto institucional. (Conversación informal sostenida con el docente AM de la escuela Estatal Antonio José de Sucre).

Las reflexiones del docente AM plantean cuestionamientos importantes en relación con la búsqueda de competencias digitales por parte de los docentes de Educación Primaria; al considerarse estas como el conjunto de habilidades que necesitan los docentes para poder implementar efectivamente las tecnologías en su práctica educativa. Además que señala otros aspectos bien importantes la falta de dispositivos, la desmotivación aunado a la situación crítica del país. Un enfoque que respalda esta reflexión, se encuentra en los razonamientos de Moltudal et al.(2022) este referente se refiere a la correcta utilización de las competencias digitales del docente al asociar la tecnología de aprendizaje adaptativo inherente a la gestión del aula y el profesionalismo de los docentes de Educación Primaria, caracterizado como un sendero de apropiación de oportunidades para desenvolverse al personalizar el plan de estudios y las experiencias de aprendizaje para cada estudiante.

Todo lo antes planteado por el Actor Social AM demuestra la imposibilidad de cumplir con esos requerimientos que se necesitan para aplicar las competencias pedagógicas en el aula de clase. Del mismo modo, al parafrasear a Murillo&Duck (2020), se anuncia que la incursión de la educación en línea, producto de la pandemia, ha dejado expuesta la existencia de una brecha digital en las instituciones educativas y entre sus docentes. Esto pudiera designarse en el hecho que, solo una minoría de profesores del nivel de Educación Primaria maneja la tecnología con un sentido pedagógico, en consonancia con sus experiencias en la planificación de procesos de aprendizaje en entornos virtuales aparte que no cuentan con los recursos necesarios.

Desde este planteamiento y en el marco de un primer acercamiento socrático en torno a los hechos relativos a la investigación, se ha de comprender que las competencias digitales ya se aplicaban a cabo antes de la pandemia en algunas instituciones y niveles educativos; sin embargo, se vio afectada o intensificada durante este periodo. De esta manera, surge mi primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son los sentidos y significados que le conceden los docentes del nivel de Educación Primaria a las competencias digitales en el desarrollo de la praxis pedagógica en la Unidad Educativa Estatal Antonio José de Sucre?

Este perfil orientador de la interrogante formulada, me ha de permitir abordar situaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias en la virtualidad de la enseñanza y su importancia en el impacto de los programas de formación, las configuraciones del aula virtual, de acuerdo con el desarrollo del pensamiento creativo y crítico, enfocado como base del uso y utilidad de la tecnología. Ante este panorama, el rol del docente se vuelve clave para poder

lograr ambas categorías medulares: competencias digitales y desarrollo del pensamiento creativo y crítico dentro del proceso de enseñanza aprendizaje significativo, efectivo y de calidad.

De este modo, resalto la importancia que deben tener los programas formativos del docente ante las nuevas realidades pedagógicas en el cual juegan un papel trascendental las habilidades y competencias virtuales, al coincidir con los planteamientos de Tarusan et al. (2022), puesto que sus estudios resaltan que a través de Internet se ha cambiado la forma en la cual los profesores acceden a las oportunidades de aprendizaje continuo. Por lo tanto, se identifican elementos significativos de éxito en la práctica del docente en la enseñanza, en combinación de escenarios presenciales y virtuales, a partir de la creación de lecciones atractivas para este entorno, además del desarrollo de habilidades y destrezas trasladadas al ámbito educativo, tanto en la búsqueda de la información como en los requerimientos para construir el conocimiento.

En este contexto, la evolución constante de la tecnología requiere que los educadores adquieran nuevas competencias y conocimientos. La capacitación continua no sólo garantiza que los docentes estén al tanto de los avances en sus campos específicos, sino que les proporciona las competencias necesarias para integrar de manera efectiva la tecnología en sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, dado que la era digital ha transformado la naturaleza de la información y el acceso a la misma, los docentes deben ser capaces de enseñar a sus estudiantes a discernir, interpretar y utilizar críticamente la cantidad de recursos disponibles en línea. Este enfoque proactivo refleja el compromiso de preparar a los educadores para afrontar los retos y oportunidades que plantea la era digital en el ámbito de la Educación Primaria.

Desde esta óptica formativa, cuando me refiero a las competencias digitales, estoy pensando tanto en la idea del uso de la tecnología de la información y comunicación que se apoya en la red, en tanto facilita la comunicación entre el docente y los discentes por medio de las habilidades adquiridas determinadas, como a las herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación, también en esas competencias que debe tener el profesional de la educación para innovar y motivar en el salón de clase en su cotidianidad.

De hecho, sobre estas expectativas, se traen los planteamientos de Sánchez y Tarazaga(2017) en cuanto a que los docentes en la actualidad han dejado su enseñanza tradicional, para ser usuarios de las herramientas tecnológicas y así pueden interactuar con sus estudiantes, al tiempo que tienen que afrontar los retos que conlleva el uso de las tecnologías,

como las limitaciones de recursos, capacidades y destrezas, generando situaciones adversas que se agudizan más en los docentes con mayor apego al servicio tradicional de la enseñanza.

Desde esta premisa, las competencias digitales se refieren al uso efectivo de las herramientas tecnológicas. Al respecto Moreno et al. (2020) se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten utilizar de manera efectiva las tecnologías digitales en su práctica educativa. De allí que su aplicación efectiva le conceden al docente la posibilidad de poner en práctica un proceso educativo amplio, flexible y complejo, cuyo elemento fundamental son las estrategias pedagógicas en la digitalización, para formar a los estudiantes y tenerlos al día en todo lo relacionado con la tecnología y cuando se trata de Educación Primaria, se le debe asegurar al niño (a), también su correcta alfabetización, es decir; enseñar a leer, escribir, cálculos básicos, así como algunos conceptos culturales, por demás imprescindibles o conocidas como competencias básicas.

Dentro del mismo contexto, me acerqué a otra de mis compañeras en el viaje al conocimiento, la cual ofreciendo su testimonio informal de una forma amena y agradable en relación con la opinión que le merecen las competencias digitales manejadas en los últimos tiempos hizo su acotación. Así, el actor social X. P, quien se desempeña como docente de aula durante más de veinte años(20) en la U. E. E. Antonio José de Sucre, me suministró la siguiente versión:

Durante las clases virtuales solo se enviaban a los estudiantes actividades sin videos explicativos, ni nada que orientara mejor a los mismos, los cuales considero son muy necesarios para mantenerlos motivados. Todo esto, porque la mayoría de los docentes no tienen teléfonos inteligentes o equipos tecnológicos que permitan ampliar la diversidad de estrategias digitalizadas. (Conversación informal sostenida con la docente XP de la escuela Estatal Antonio José de Sucre)

Durante la charla con la docente X.P pude interpretar de acuerdo con el mencionado testimonio, que los docentes de Educación Primaria de la institución señalada, poco utilizan las herramientas tecnológicas en la conformación creativa de estrategias de enseñanza para lograr mayor efectividad en el alcance de las actividades y objetivos dentro de lo que se considera la planificación escolar, al tiempo que requieren las habilidades necesarias para el manejo cotidiano y experiencial de las dinámicas que apunten hacia mejores prácticas en el manejo de equipos de este campo.

Aunado a lo planteado, se suman otras limitaciones y carencias que contribuyen con la posibilidad de cubrir las mejores expectativas relacionadas con las competencias digitales de los docentes, tales como la falta de recursos para adquirir equipos tecnológicos de alta generación, además la institución no cuenta con recursos tecnológicos innovadores, laboratorios de informática, asesoría de expertos, ejercicios de adiestramiento en los softwares educativos, sensibilidad del docente para el manejo efectivo y creativo de la tecnología, entre otros. Y para nadie es un secreto, lo costoso de los celulares de última generación, que son ideales en la velocidad de conexión, posibilidades para tener mayor capacidad y espacios de almacenaje de información, acordes con los avances en tecnología, que pudieran ser limitados en el haber económico del docente.

En este orden de ideas, las competencias digitales del docente integradas a nuevas actitudes de apertura al mundo digital, según Alférez-Pastor et al. (2023) , representan un desafío que en esencia ofrece oportunidades contributivas a la calidad educativa, mientras se cuenten con este tipo de actividades y procesos, a fin de desarrollar aprendizajes combinados, que exigen al docente responder con acierto en este marco de orientaciones adaptativas, tanto en lo presencial o a distancia.

Sabemos que en la época actual el camino del docente está lleno de obstáculos, desafíos: en muchos países y principalmente en la República Bolivariana de Venezuela, sobre todo en lo que tiene que ver con la infraestructura tecnológica no disponible de las instituciones de Educación Primaria y mucho menos utilizada, así como la escasez de los equipos, dispositivos inteligentes para el uso educativo, y más aún, en la serie de problemas relacionados con las fallas del servicio de electricidad e internet. Dado este escenario, Rodríguez y Paleteiro (2020) citan lo siguiente:

De la manera como se asume la educación del país con proyectos en materia de tecnologías fracasados, computadoras entregadas a niños, en el Proyecto Canaima en Venezuela que no se le hizo el debido seguimiento, ahora en pandemia hubiese tenido más que nunca sentido el programa de una computadora en casa, unida a una red tecnológica. Maestros indefensos se muestran sin poder comunicarse ni educar. Todo ello debe ser revisado, rectificado. ¿El ser como humano ante la comunidad donde queda su formación educativa? El promover de grados en las escuelas sin la debida evaluación de los contenidos (p.134).

Por lo tanto, mantengo despierto el interés de esta investigación para profundizar en las reflexiones acerca del efecto que han tenido las clases virtuales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en especial desde la pandemia del COVID-19 y ahora con

dos o tres días de clases. Así como también las capacidades y competencias específicas que se ponen en práctica respecto al manejo efectivo de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje del nivel de Educación Primaria. La realidad mencionada conlleva a la necesidad de abordar esta problemática en el reflejo de su transformación dentro del punto álgido relacionado con las competencias digitales del docente y su sensibilidad para asumir el reto de la transformación de su práctica pedagógica, entendiéndola como el quehacer cotidiano del docente.

Considerando el interés investigativo en este nivel del sistema educativo, busco entender la manera en la cual se ha llevado a cabo la misma, así como interpretar las competencias digitales de los docentes en ejercicio, quienes, en muchos casos, carecen de la capacitación necesaria para abordar este desafío de manera efectiva. A partir de esta premisa, surge mi segunda pregunta de investigación: ¿Cuáles son los sentidos y significados que los docentes de Educación Primaria atribuyen a las competencias digitales en el proceso formativo de los estudiantes de la Unidad Educativa Antonio José de Sucre?

En relación con esta pregunta, reflexiono sobre el hecho de interpretar los escenarios y esquemas de acción que siguen los docentes de Educación Primaria en el marco de las capacidades, destrezas y habilidades individuales de equilibrio personal, en la búsqueda relacional de información/contenidos educativos y actuación social. En fin, la caracterización de estos criterios que vienen a fundamentar el perfil formativo en la vida del niño, identificado entre los seis (6) a doce (12) años, centraliza la posibilidad de sacar provecho de estos atributos desde la educación de acuerdo a la realidad actual que solo asisten dos o tres días a clases presenciales, lo que puede entenderse como una opción atractiva en términos de la accesibilidad y flexibilidad de las tareas que pueden enfocarse con la implementación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde cualquier lugar con conexión a Internet.

De hecho, miro más allá de los detalles que la misma educación en la virtualidad nos presenta, para así poder llegar a entender en esencia lo que esta modalidad solicita en el haber cognitivo y sensible del docente, lo cual se compagina con los requerimientos sociales en la era digital, que deben estar abiertas a nuevas propuestas educativas que centralicen el poder de transformar la información en conocimiento. En este orden de ideas, los escenarios educativos quedan expuestos a esta nueva realidad digital del conocimiento, que va a la par de los avances de la ciencia y la tecnología utilizados en la cotidianidad del quehacer humano e institucional, por lo que supone hechos imperativos para acceder a los ambientes de enseñanza-aprendizaje, al

adoptar herramientas técnicas propicias para manejar información y convertirlo en conocimiento presente en un mundo globalizado.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) el desarrollo que han alcanzado las TIC en los últimos años, demanda al sistema educacional una actualización de sus prácticas y contenidos; que sean acordes con la nueva sociedad de la información. Todo esto, implica un desafío pedagógico, disposición de una infraestructura tecnológica y políticas públicas que aseguren su implementación de manera sistémica en los planes curriculares y de gestión educativa. En este viaje del conocimiento realice otro acercamiento a la realidad de interrelación sobre las competencias digitales en la práctica pedagógica de Educación Primaria, en este caso, la docente Y.P quien lleva más de quince (15) años de servicio, expresó en su testimonio:

Mi experiencia virtual de la enseñanza-aprendizaje, no fue nada gratificante por la situación que todos conocemos... Me correspondió un grupo que no contaban en su mayoría con teléfonos inteligentes, por lo que les hacía las actividades y se las llevaba a la escuela, a los representantes, y ellos me llevaban las tareas por semana. Ahora, cuando tengo ese mismo grupo puedo evidenciar que el mismo todavía está muy deficiente, tanto en lengua como en matemáticas". (Conversación informal sostenida con la docente YP de la escuela Estadal Antonio José de Sucre).

De acuerdo con este testimonio, reflexiono sobre la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos sostenidos por los docentes de Educación Primaria respecto a las competencias digitales que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre?

En el testimonio de la docente Y.P, se observa la preocupación por el rendimiento de su grupo de estudiantes y se percibe que poco utilizó las tecnologías durante el periodo de la pandemia. Ello se interpreta de manera preliminar, como el poco uso que le asignan en la cotidianidad de sus haceres socioeducativos y ese es el sentir de muchos docentes de Educación Primaria ya que ellos quisieran utilizar las tecnologías en sus prácticas pedagógicas, sin embargo, se cargan de expectativas ante las interrogantes/reflexiones sobre los escenarios en los cuales transitan cotidianamente respecto a estos enfoques de la digitalización de los aprendizajes.

Además, cómo se puede hacer uso de algo con lo que no cuentan... Y ese es el sentir de muchos docentes del nivel de Educación Primaria, ya que ellos manifiestan desde la

informalidad, que desean utilizar las tecnologías en sus prácticas pedagógicas, no obstante, las observaciones empíricas a esta situación parecieran apuntar hacia limitaciones en el uso de los dispositivos correspondientes y la falta de destrezas en este tipo de comunicación e información a través de las redes sociales. De acuerdo con lo planteado en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2009) en sus metas educativas para el 2021, se planteaba que:

La tarea principal, es lograr que los alumnos mejoren sus aprendizajes con la utilización de las tecnologías de la información. Pero ello supone configurar un nuevo escenario en las relaciones entre los profesores, los alumnos y los contenidos de la enseñanza y hacerlo también en la evaluación de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Si difícil es cambiar la forma de enseñar, aún lo es más modificar el sistema habitual utilizado para la evaluación. Por ello, la formación de los profesores para que dispongan de las competencias necesarias que les permitan incorporar de forma natural las TIC en su práctica pedagógica constituye la variable fundamental para garantizar el éxito del esfuerzo emprendido (p.7).

De igual forma, el uso de las TIC favorece las competencias para la vida y el trabajo, de modo que ayudan al estudiante con su inserción en la sociedad. Además, con este tipo de herramientas se fortalecen los valores, tales como: responsabilidad, disciplina, honestidad, socialización, cooperación, capacidad para identificar y resolver problemas, cultura de trabajo, liderazgo, actitud emprendedora, entre otros.

De todo lo planteado me hago esta pregunta para efectos del proceso del descubrimiento: ¿Cómo interconectar en un constructo teórico los significados concedidos por los docentes de Educación Primaria respecto a las competencias digitales en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre? De todas estas inquietudes formuladas, nacen las siguientes intencionalidades que fueron la brújula orientadora en este viaje del conocimiento:

Intencionalidades

-Develar desde el discurso de los docentes del nivel de Educación Primaria las competencias digitales que utilizan en el proceso formativo de los estudiantes de la Unidad Educativa Estadal Antonio José de Sucre.

-Interpretar los sentidos y significados que le conceden los docentes del nivel de Educación Primaria a las competencias digitales en el desarrollo de la praxis pedagógica en la Unidad Educativa Estadal Antonio José de Sucre.

-Comprender los fundamentos epistemológicos sostenidos por los docentes del nivel de Educación Primaria respecto a las competencias digitales que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre.

-Generar un constructo teórico sobre los significados atribuidos a las competencias digitales del docente del nivel de Educación Primaria en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre.

Relevancia Aportada al viaje del conocimiento

Como conductora de este viaje que lleva por título: Competencias digitales del docente. Visión fenomenológica en el contexto del nivel de Educación Primaria, lo justifico, en primer término, por la relevancia educativa que tiene en la actualidad para los docentes, su desempeño y preparación. A su vez, este estudio tiene pertinencia desde varios puntos de vista: teórico, práctico y metodológico, social, educativo y tecnológico. En lo teórico, este estudio generará conocimientos innovadores que serán un aporte en la práctica pedagógica cotidiana, al constituir uno de los elementos de identidad creativa en el hacer del docente de Educación Primaria.

De ahí significo que esta investigación, contribuirá en la práctica educativa desde los siguientes aspectos: tanto en la reflexión ontológica de los actores del hecho educativo como en la condición de aportes exigibles a la institución, para proporcionar elementos que puedan integrar los actores del hecho formativo en su quehacer diario. Describo aspectos académicos relacionados con las competencias digitales del docente que se deben fortalecer o mejorar; muestro elementos de referencia que permitan valorar el desempeño docente en el contexto de la formación por competencias a fin de contribuir con referentes de calidad y actualización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Metodológicamente, este estudio en su visión fenomenológica constituirá un referente descriptivo para continuar y consolidar los hallazgos en la apropiación constructiva de mejoras al nivel de Educación Primaria, con base en la innovación, competencias, creatividad y confluencia de la tecnología en el trascender de los procesos formativos de los niños y niñas, lo que permitirá la comunicación a través de internet para fines de consulta sobre contenidos, auto aprendizajes, socialización del conocimiento con los involucrados mediante técnicas de mediación cognitiva y estrategias de interrelación espontánea y confiable en un clima de confianza, intercambios y respeto mutuo.

Desde este contexto, esta investigación adquiere importancia tanto en lo social como en lo educativo, ya que los resultados de la misma le permitirán al docente de Educación Primaria reflexionar y a su vez, mejorar su práctica pedagógica en lo relacionado con las competencias digitales, porque es imperante su uso y dominio debido a que las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel preponderante en la actualidad. En otras palabras, ser una persona competente en el plano digital requiere la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes que le aseguren llevar adelante una mejor gestión de los dispositivos digitales, aplicaciones y redes para el acceso de la comunicación e información para así ponerla al servicio de sus estudiantes.

En este mismo orden de ideas ,resalto desde el punto de vista académico la contribución de este estudio en términos teóricos de las revisiones conceptuales, metodológicas, epistemológicas que dominan los escenarios de construcción socioeducativa respecto a las competencias digitales en el ámbito del desarrollo de los contenidos curriculares de la Educación Primaria, lo que hace pensar sobre nuevos esquemas y condiciones emergentes que dinamizan la generación del conocimiento pedagógico acorde con las nuevas realidades paradigmáticas al reflexionar y dar el valor adecuado a las competencias digitales para su práctica pedagógica, a fin que se consoliden los cambios convenientes. En la actualidad, es imposible concebir muchas actividades didácticas sin el uso adecuado de la tecnología. Además, la sociedad actual exige una educación innovadora acorde con las demandas existentes.

Todos estos aspectos, relacionados con las competencias digitales que deben tener los docentes de Educación Primaria o que deberían desarrollar en la manifestación de las estrategias y actividades cumplidas con sus estudiantes, son de interés académico, porque corresponden al deber ser de los docentes en ejercicio; esto les corresponde en su misión formativa de los ciudadanos de la aldea digital con ;la disposición de las herramientas e instrumentos tecnológicos que se exigen en la era de la digitalización del conocimiento, en la prioridad de atender los procesos cotidianos con el mayor éxito y agilidades en el marco de los cambios que se están dando a nivel educativo en la actual formación a distancia.

Así como también por estar enmarcada dentro de la línea de investigación del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación: Tecnologíasde Información y Comunicación, Docencia e Innovación, este estudio aporta sus evidencias y aspectos constructivos dentro de enfoques interpretativos de una realidad vigente que trata de consolidar las nuevas rutas de la

alfabetización, innovación y trascendencia en la condición cognitiva de las competencias digitales del docente, por su importancia contributiva al trabajo como producto de investigación que contribuye a fortalecer la respectiva línea y servirá de referente teórico, metodológico, epistemológico para futuros investigadores que trabajen con temáticas similares.

MOMENTO II

RUTA EPISTEMOLÓGICA CONSTRUCTIVA

En la ruta epistemológica constructiva, desentrañamos los hilos digitales teóricos que entretajan saberes, transformando limitaciones en puentes hacia el conocimiento.

Vilma Tampoá

En este periplo hacia el conocimiento, es imperativo contar con un norte que apunte hacia el sendero teórico explorado. Este apartado sirve como cimiento para el tránsito que se emprendió al presentar investigaciones previas que han abordado el constructo epistemológico relacionado con las competencias digitales de docentes de Educación Primaria, tanto a nivel internacional como nacional. La relevancia de estos estudios, radica en su capacidad para trazar rutas orientadoras, constituyendo aportes significativos que fundamentan y enriquecen el presente estudio.

Luces de los estudios previos

Comenzando mi recorrido en la búsqueda de investigaciones compatibles en lo teórico, metodológico, epistemológico y paradigmático, me encuentro en el ámbito internacional, con el estudio de Medel (2022), quien realizó una tesis doctoral titulada: Competencias digitales docentes para la formación universitaria de los profesores de educación básica. Esta tesis, fue presentada en la Universidad de Salamanca, con sede ubicada en Chile. En dicho estudio, se trabajó con un diseño metodológico no experimental y transversal, donde no se buscó atribuir causalidad ni manipular las variables; más bien, se describieron al identificar cómo se vinculaban entre sí (condición básica para los diseños experimentales), ya que se trabajó con cohortes de estudiantes ya conformadas en varias universidades de ese país.

El objetivo general fue caracterizar y analizar las competencias digitales docentes (CDD) auto percibido y observado en los estudiantes universitarios de programas de Pedagogía Básica (Educación Primaria) en Chile. Además, se procuró identificar estrategias para el desarrollo de

las dimensiones críticas (dimensiones descendidas) obtenidas a partir del análisis de los resultados.

El estudio, de tipo descriptivo-correlacional, se concretó mediante la identificación de las competencias digitales docentes que las profesoras de Educación Primaria necesitan desarrollar en el contexto de la alfabetización digital, a raíz de la emergencia del COVID-19 y la obligada incorporación de tecnologías en el quehacer escolar. Este alcance también se reflejó en la caracterización de las competencias digitales docentes auto percibidas y observadas en estudiantes de la Carrera Profesional de Pedagogía Básica en universidades chilenas.

En lo descriptivo y empírico, las categorías, cualidades y elementos encontrados conformaron las competencias digitales docentes. A partir de estos hallazgos, se propusieron itinerarios formativos coherentes con las necesidades de la población. El alcance correlacional de la investigación se manifestó en la evaluación del grado de relación existente entre algunas variables estudiadas, como el género, el nivel de estudios de los padres, el tipo de institución universitaria, entre otros. También se verificó el alcance mediante la relación entre las competencias digitales docentes que cada participante reconoce sí mismo (competencias auto percibidas) y aquellas que despliega en situaciones de desempeño simuladas (competencias observadas).

En relación con este estudio previo, su conexión con nuestra investigación es significativa, ya que contribuye al enriquecimiento de los aportes vinculados a las competencias digitales docentes. Específicamente, posibilita la identificación, desde una perspectiva descriptiva, de los requisitos que sustentan las actitudes, percepciones y pensamientos del docente en torno al ámbito de la alfabetización digital. Estas manifestaciones sensibles en la práctica pedagógica son cruciales para comprender los requerimientos de competencias necesarios en la era de la innovación formativa. Este evento, a su vez, fundamenta aspectos comprensibles dentro del constructo del estudio previo, proporcionando una base sólida para la exploración detallada de nuestra investigación actual.

Igualmente, identifiqué la contribución de Anaya (2021) en el estudio titulado Competencias digitales: una necesidad en el docente de hoy, llevado a cabo en la Universidad de Barranquilla, Colombia. El propósito de este estudio fue desarrollar competencias digitales docentes, adoptando un enfoque cualitativo mediante la investigación-acción concebida en las diferentes fases de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, implementadas en el

contexto de la Institución Educativa Rosa Cortina Hernández de Plato (Magdalena). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se convierten en el punto de partida para las competencias digitales docentes. No obstante, a pesar de la esencialidad de estos atributos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actualmente los docentes carecen de los recursos necesarios y no cuentan con la capacitación requerida para el uso y manejo efectivo de las mismas.

A tal efecto, se implementó una Ruta de Competencias Digitales Docentes conformada por nueve (9) talleres basados en el modelo espiral TICTACTEP. Las siglas TAC, se refieren al uso estratégico de las TIC, donde las herramientas tecnológicas están al servicio del aprendizaje y de la apropiación de conocimiento; mientras que TEP, es una propuesta para el uso de las TIC hacia el empoderamiento y participación. En los resultados, se pudo evidenciar que los docentes mostraron una actitud positiva, con disposición de cambio, capacidad de resolver todas las situaciones que se puedan presentar, pensamiento crítico, colaborativo en pro de mejorar su práctica educativa.

El estudio previo mencionado me ayudó a enriquecer esta investigación, abordando aspectos vinculados al uso y aplicación de las tecnologías educativas, así como la necesidad de fortalecer las competencias virtuales. Lo más destacado fue la actitud positiva y el compromiso de trabajar para aprender y mejorar en el quehacer diario de la práctica educativa mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje, utilizando todos los medios y recursos disponibles en su entorno.

De igual modo, ubique el aporte de la investigación doctoral de Sarango (2021) titulado: Competencia digital docente como contribución a estimular procesos de innovación educativa. Fue realizada en la Universidad de Salamanca en España. El objetivo de esta investigación fue indagar la relación entre la capacidad percibida de la competencia digital de información y la adopción de las acciones de innovación educativa basada en evidencia de docentes universitarios. La orientación del estudio siguió la interrogante sobre ¿Cuál es la relación entre la capacidad percibida de la competencia digital de información y el cumplimiento de las acciones de innovación con base en la evidencia (IEBE)?

Se trabajó con el método de investigación mixto de tipo secuencial-explicativo con predominio en la parte cuantitativa (cuan-cuál) la primera fase fue de tipo cuantitativa y se recolectaron los datos mediante el instrumento cuestionario, al obtener los datos se llevó a cabo

la segunda fase que fue de carácter cualitativa con orientación fenomenológica, con el apoyo de los instrumentos como la entrevista y la rejilla de observación.

Se tomó una muestra objeto de estudio para la fase uno que estuvo conformada por doscientos setenta y un (271) docentes universitarios bimodales (docentes en modalidad presencial y a distancia) pertenecientes a la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)-Ecuador, los mismos participaron de un curso de innovación educativa basada en evidencias con Recursos Educativos Abiertos (REA). La muestra objeto de estudio de la fase I, permitió la integración de 15 docentes bimodales participantes del curso de innovación educativa en el aula. En relación con los datos cuantitativos se analizaron mediante pruebas de estadística descriptiva e inferencial. En cuanto a los datos cualitativos se analizaron utilizando la identificación de categorías analíticas que emanaron de la fundamentación teórica de la investigación.

Los resultados obtenidos confirman los supuestos de investigación planteados en la escala de competencia digital de información y el uso de recursos educativos abiertos (CD-REA) se muestra como un instrumento válido y consistente para medir las competencias digitales. A pesar de estar constituida por cuatro factores, existen relaciones entre éstos, por lo que, la puntuación global en la escala total puede ser un buen indicador de competencia.

Además; las puntuaciones proporcionadas por la escala explican de qué manera las características del docente (personales, académicas, laborales y de desempeño profesional) se asocian la competencia digital lo que refuerza aún más su utilidad, en el segundo estudio, se comprueba la validez del modelo correspondiente a la metodología de innovación educativa con base en la evidencia (IEBE), obteniendo como resultado la confirmación de éste, con una elevada dependencia entre pasos, que se acrecienta a medida que se desarrolló el proceso; además, la presencia del doctorado aparece como un factor que favoreció la completitud del proceso.

Por lo tanto, esta investigación contribuyó al conocimiento científico mediante un instrumento de calidad, tanto en términos de validez como de fiabilidad, para evaluar las competencias digitales de información, y con un modelo validado de innovación educativa que puede respaldar prácticas docentes innovadoras. Además, este estudio previo se relaciona con la presente investigación, ya que aborda la temática de estudio, centrándose en el análisis de las competencias digitales de información y comunicación como método valioso que induce a la innovación educativa. También se vincula a través de su contribución para estimular a los

docentes de educación primaria a apropiarse de estas competencias con el fin de mejorar la calidad educativa.

Prosiguiendo en esta ruta de construcción del conocimiento como parte de las contribuciones de estudios previos, me encuentro a una autora con su obra desde la metáfora del discurso artístico, una creación pictórica ella es Polleri (2021) con su trabajo titulado: *Prácticas Pedagógicas en Aulas Virtuales: Reconstrucción Crítico Teórica en Voces de Docentes Universitarios*. La investigación se suscribe en el paradigma socio-crítico, que permitió crear un corpus crítico teórico sobre prácticas pedagógicas en aulas virtuales en el Decanato Experimental de Humanidades y Artes de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.

Los sujetos de estudio, según lo indicado por la autora, fueron diez (10) docentes versados en educación virtual e interesados en participar, junto con sus acompañantes. En cuanto a la recolección de información, se emplearon técnicas de entrevistas en profundidad, observación participante y círculos de reflexión, apoyadas en diarios de campo, cámaras fotográficas y grabadoras de audio/video. Para el procesamiento de la información, se utilizaron la categorización y la triangulación de voces de actores, teóricos y la investigadora, funcionando como instrumento heurístico.

Los hallazgos se presentan en un escenario de emancipación personal y profesional para un quehacer docente innovador en aulas virtuales. Esto implica la conformación de una comunidad de aprendizaje bajo dinámicas dialógicas, dialécticas, reflexivas y críticas, promoviendo prácticas pedagógicas virtuales. Asimismo, se destaca la consolidación de competencias tecno-pedagógicas en el diseño de aulas virtuales intuitivas y el compromiso ético-afectivo ante la actualización docente necesaria para implementar prácticas pedagógicas virtuales. La generación epistémica de reflexión crítica en y sobre la acción se considera tarea permanente y necesaria para tomar conciencia de factores afectivos, tecnológicos y pedagógicos en prácticas pedagógicas virtuales.

Esta investigación establece un vínculo significativo con el estudio previo, ya que ambos comparten una temática contextualizada centrada en la necesidad de actualización de los docentes. La convergencia de ambas investigaciones, destaca la importancia de dotar a los docentes con las competencias digitales impostergables en la implementación efectiva de prácticas pedagógicas virtuales. Este aspecto, no sólo se traduce en la consolidación de las actividades y procesos relacionados en el desarrollo de los contenidos educacionales, sino que

también representa un mecanismo dinámico para mantenerse al día con las evoluciones constantes en el ámbito de la educación primaria, en particular.

En el contexto de la investigación actual, se profundiza en la comprensión de las prácticas pedagógicas virtuales como medio para impulsar la innovación educativa. Además, se amplía la interpretación de las competencias requeridas para enfrentar los desafíos tecnológicos y pedagógicos emergentes. La sinergia entre estos estudios, contribuye a la generación de conocimientos más holísticos y aplicables, ofreciendo a los docentes una base significativa al afrontar las demandas cambiantes de la educación contemporánea.

De esta manera, el énfasis en la actualización, de la investigación que presento aporta una perspectiva adicional al explorar estrategias específicas que los docentes pueden emplear para integrar eficazmente las competencias digitales en sus prácticas pedagógicas. Se espera que este enfoque no sólo fortalezca sus habilidades técnicas, sino que también fomente la adaptabilidad y la innovación en un entorno educativo en constante transformación. En última instancia, esta conexión entre ambas investigaciones, abona al avance colectivo hacia una educación más eficiente, centrada en el estímulo continuo del aprendizaje y la mejora constante de la calidad educativa.

En una línea semejante, Morales (2019) llevó a cabo un estudio titulado: La incorporación de la competencia digital docente en estudiantes y docentes de formación inicial docente en Uruguay, en la Universidad Rovira i Virgili, ubicada en Uruguay. La metodología se sustentó en una investigación de carácter educativo, basada en el paradigma interpretativo para comprender e interpretar dicha realidad, apoyándose en un método mixto que integra técnicas cualitativas y cuantitativas. La triangulación se utilizó para el control de calidad y enriquecer el análisis.

Las técnicas empleadas para llevar a cabo la investigación, incluyeron la encuesta, el análisis de contenido y los grupos focales. El marco de referencia utilizado fue una matriz de indicadores que comprende cuatro (4) dimensiones: didáctica, curricular y metodológica; planificación, organización y gestión de espacios, además de los recursos tecnológicos digitales; aspectos éticos, legales, de seguridad y desarrollo personal y profesional. Los hallazgos revelaron que los planes y programas de Formación Inicial Docente relacionados con tecnologías digitales y los planes de formación permanente del profesor no están diseñados para

favorecer el desarrollo de la competencia digital docente y siguen metodologías más tradicionales de enseñanza.

Esta investigación guarda relación con el presente estudio, ya que ambos abordan temáticas similares y se centran en la formación en materia digital que deben tener los docentes. Además, destaca que incluso en las instituciones educativas no se han preparado para la era digital con recursos tecnológicos novedosos, y continúan con prácticas y metodologías tradicionales de enseñanza que no favorecen el desarrollo de las competencias digitales del docente. La contribución de este estudio radica en profundizar en la comprensión de los desafíos específicos y las oportunidades de mejora en la formación docente para el ámbito digital.

Avanzando en este recorrido, me encuentro con la tesis doctoral de González (2019) titulada: Comunicación interactiva en las aulas virtuales de educación universitaria politécnica. Reflexiones fenomenológicas. Este estudio, se llevó a cabo en los espacios académicos de la Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, en Barquisimeto, estado Lara. Los participantes fueron docentes de la institución que, al mismo tiempo, se desempeñaban como estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Ingeniería Mención Productividad.

En este sentido, la investigación, de naturaleza cualitativa y enmarcada en un paradigma socio constructivista con orientación fenomenológico-hermenéutica, buscó generar un cuerpo teórico-ideográfico sobre los significados atribuidos por los actores sociales a la comunicación interactiva en aulas virtuales de educación universitaria politécnica. La metodología adoptada se centró en la interpretación fenomenológica de los testimonios ofrecidos por los participantes, seleccionados mediante un muestreo teórico-intencional.

Para los efectos de la validez interna, la investigación confió en el repetido proceso de la entrevista y la colaboración continua con los participantes para garantizar la confianza y credibilidad de la información aportada. La técnica de acopio de información fue la entrevista en profundidad, y la interpretación se apoyó en un modelo que permitió la contextualización, descontextualización y re contextualización, culminando en cuatro hallazgos descriptivos.

Este estudio previo destaca la importancia de la comunicación interactiva en los entornos de aprendizaje, ya sea presencial o virtual. Su relevancia radica en el contexto civilizatorio de la Aldea Global hacia el cual se ha orientado la sociedad humana a nivel planetario. Relacionando este estudio previo con la temática de la presente investigación, ambas comparten la exploración del significado atribuido por los actores sociales a la comunicación interactiva.

Sin embargo, se desarrollan en contextos educativos y niveles diferentes, ambas indagan sobre el papel de la comunicación interactiva en respuesta a las demandas innovadoras de la búsqueda del conocimiento, haciendo uso efectivo de las tecnologías y competencias digitales. Este enlace entre ambos estudios enriquece nuestra comprensión sobre cómo la comunicación interactiva puede ser fundamental en diferentes niveles educativos, destacando su relevancia en la educación primaria y sus implicaciones en la construcción de estrategias pedagógicas.

Las investigaciones anteriores convergen en la destacada relevancia del desarrollo de competencias digitales, identificándolas como elementos fundamentales para la innovación y transformación de los procesos educativos. Estas competencias, no sólo inciden en el ámbito técnico, sino que están asociadas con la promoción de la creatividad, la adquisición de habilidades avanzadas y la promoción de un pensamiento crítico en el manejo efectivo de la tecnología. Esta perspectiva, se manifiesta como esencial para fortalecer los esfuerzos educativos en distintos cursos, abarcando tanto actividades dentro como fuera del entorno escolar.

En todas las investigaciones consideradas, se destaca la necesidad de proponer nuevas perspectivas tanto epistemológicas como metodológicas sobre el proceso de aprender a enseñar. Este enfoque, subraya la importancia de adquirir conocimientos tecnológicos, así como comprender la manera en la cual se integran efectivamente estas competencias digitales de los docentes al entorno educativo. Las investigaciones resaltan que la simple apropiación de herramientas digitales no es suficiente; por lo que se entiende el interés de dotar a los educadores de las competencias y conocimientos necesarios para implementarlas en su práctica pedagógica.

Un aspecto fundamental que se reitera en estos estudios previos, es el requerimiento urgente de capacitación continua para los docentes en el ámbito de las TIC. Este énfasis, ha de reflejar la velocidad del avance tecnológico, por la adaptabilidad y flexibilidad que se mantiene en el desarrollo de los objetivos educacionales de la educación primaria, en tanto, los educadores estén al frente de las últimas tendencias y competencias digitales. La capacitación en TIC se erige como un pilar esencial para asegurar que los docentes estén equipados para guiar a los estudiantes en el uso efectivo de la tecnología, fomentando así un entorno educativo dinámico y preparado para los desafíos de la era digital.

Viaje cognitivo entre los referentes teóricos

Una forma de fortalecer este viaje al conocimiento como así lo he denominado, son los referentes teóricos, cuyos autores orientan con su sapiencia y experiencia esta maravillosa aventura, personas que con sus saberes fortalecen y argumentan sobre aspectos tales como: competencias digitales, visión fenomenológica y todo lo relacionado con el nivel de la Educación Primaria.

Competencias digitales: un campo abierto hacia la innovación

Cuando hablo de competencias digitales en los docentes señalo que se han abordado de diferentes formas y en diversas investigaciones, en todos los ámbitos conocidos, tanto en el ámbito internacional como nacional, en todas estas producciones científicas, se resalta lo importante y valioso del conocimiento en el área y la aplicación que connota innovación para los docentes en su práctica profesional con sus estudiantes. De este modo, destaco que la definición de Competencia Digital (CD) resulta muy compleja de establecer, por lo que involucra con diferentes elementos y dimensiones que la componen.

Por lo antes expuesto, se afianzan los argumentos de Ferrari (2013) donde analiza los hechos que se circunscriben al fomento de la competencia digital dentro de un escenario entendido como el uso seguro, crítico y creativo de las TIC para así poder alcanzar los propósitos relacionados con el aprendizaje en multiplicidad de aspectos de nuestra sociedad, considerando la gran variedad de recursos tecnológicos y medios con que se cuenta.

Las competencias digitales, además, implican el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y para participar en redes a través del internet. Cuando analizo esta definición, detecto que allí aparecen gran parte de los aspectos que componen la competencia digital, pero muchos docentes solo hacen uso de la tecnología para incentivar a sus estudiantes a buscar investigaciones por internet. Tal como lo expresa Ferrari (2012):

Los discursos sobre la alfabetización tienden a centrarse en el argumento de la decodificación y codificación, es decir, en la lectura y escritura, pero aquí preferimos referirnos a la competencia digital como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser funcional en un entorno digital. Por tanto, además de los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización de la lectura y escritura, podemos argumentar que

la competencia digital requiere un conjunto nuevo de habilidades, conocimientos y actitudes. (p. 16).

Los argumentos que se presentan buscan respaldar la perspectiva que los docentes, en sus aulas, empleen herramientas tecnológicas con el propósito de enriquecer y mejorar sus prácticas educativas. Estas habilidades y conocimientos tecnológicos, se fortalecen y desarrollan en una praxis docente innovadora y competente que trasciende la mera transmisión de contenidos teóricos. Se resalta la importancia del dominio de las competencias digitales en el fomento de prácticas creativas y reflexivas en el aula.

En este contexto, se subraya la relevancia de motivar e incentivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, impulsándolos a desarrollar competencias digitales y familiarizándolos con las ventajas y utilidades que ofrecen las tecnologías. La era digital impone al docente la necesidad de estar preparado y actualizado, al tanto de los cambios que puedan surgir. Este constante proceso de aprendizaje y adaptación, se convierte en un requisito fundamental para mantenerse a la par de las transformaciones continuas en el entorno educativo y tecnológico actual. Al respecto, es importante citar a Avni y Rotem (2016), según la presentación de un extracto de su discurso productivo:

La competencia digital es una capacidad compleja y multifacética compuesta por alfabetizaciones tradicionales y familiares que la tecnología ha teñido con rasgos digitales, transformando el carácter actual de las alfabetizaciones y añadiendo nuevas habilidades que no existían en la era pre digital. Estas alfabetizaciones incluyen conocimientos, habilidades relacionadas con desempeños y un alto nivel de habilidades cognitivas, puntos de vista y valores. El común denominador de dichas alfabetizaciones es la aplicación eficiente e inteligente de los medios digitales y del Internet según las necesidades del estudiante y del ciudadano en la década de 2010 (p. 14).

Frente a estos hechos, he de destacar que los docentes, en sus actuales movimientos estratégicos para respaldar los enfoques de enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria, deben trascender el referente de lo tradicional. Han de superar las limitaciones tangibles e intangibles impostergables en la acción pedagógica actual. Por ende, es fundamental que estén al día en todos los cambios que se produzcan en términos de alfabetización digital, y no conformarse únicamente con los conocimientos o habilidades que ya poseen. Siempre existe algo nuevo por aprender para mantenerse al día con los avances tecnológicos y poder transmitir estos conocimientos a sus estudiantes.

Competencias digitales: aspecto integral en la formación del docente

Para tener claro sobre la variedad de competencias digitales a desarrollar por el docente, el marco común de competencia digital docente, propone el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017) las siguientes áreas y competencias: Área de Información y alfabetización informacional que permite identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, evaluando su finalidad y relevancia. “Las competencias que se requieren son navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital. Evaluación de información, datos y contenido digital, almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital” (p. 10).

Ahora bien, parte de la normativa que rige en la República Bolivariana de Venezuela la materia educativa, se fundamenta principalmente en la Ley Orgánica de Educación (2009) y sus reglamentos. Allí, se establecen los principios y normas generales del sistema educativo venezolano. Asimismo, el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela (2007), ratifica que la Educación Primaria, orientada a los niños y niñas de entre 6 y 11 años, de carácter obligatorio, debe apegarse a las políticas educativas en el marco de la tecnología para desarrollar los objetivos educacionales.

Esta postura se complementa con los razonamientos expuestos por Torres et al. (2017), respecto a las competencias digitales del docente, para el logro de finalidades trascendentales mediante el uso sistemático de la tecnología educativa a través de la cual se ofrecen diversos medios y recursos del aprendizaje escolar. De esta manera, los diseños instruccionales y audiovisuales, que agregan su efectividad en el campo del estudio, fundamentan la plataforma multiplicadora exponencial de actividades digitales de aprendizaje, portafolios, elaboración de blogs, entre otros; que se crean al dinamizar entornos escolares y promover la adquisición de nuevas competencias.

Además, el Currículo Nacional Bolivariano puede proporcionar orientación sobre las competencias que se espera que los docentes desarrollen y enseñen, incluyendo aquellas relacionadas con el uso de la tecnología en la educación. En el área de comunicación y colaboración se necesita mantenerse conectados en entornos digitales, compartir recursos por medio de herramientas en red (Enríquez et al., 2017), así como interactuar tecnológicamente con otros, colaborar mediante herramientas digitales, participar en comunidades y redes,

manteniendo la conciencia intercultural. Las competencias, son dinámicas basadas en tecnologías digitales, al compartir información y contenidos, permitiendo, la participación ciudadana en línea y la colaboración mediante canales digitales.

Igualmente, el área de competencias que destacan Suárez Urquijo et al. (2019) tiene que ver con la creación de canales digitales que comprende crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar, reelaborar conocimientos, contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenido multimedia, programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso. En relación con el área de seguridad, se requiere protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, medidas de seguridad, uso responsable y seguro. Del mismo modo, las competencias requieren protección de dispositivos y de contenido digital, de los datos personales e identidad digital, protección de la salud y el bienestar y protección del entorno.

En cuanto al área de resolución de problemas, señala Vargas Murillo (2019) la prioridad al destacar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o requerimiento, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver. Es así como las competencias se definen en cuanto a la resolución de problemas técnicos, identificación de necesidades y respuestas tecnológicas, innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa. A continuación, la figura 1.



Figura 1. Elementos que incuben a la práctica digital del docente

Fuente: Elaboración Propia (2024)

Como se puede observar, en la figura 1, las áreas de la competencia digital abarcan aspectos integrales de la formación docente y tiene que ver con elementos de dominio de todos los componentes de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en el ejercicio efectivo acerca de cómo poner al servicio del aprendizaje todos estos elementos, tal como lo arman y se lo presentan de una forma creativa, bien motivadora a sus estudiantes.

En este marco de entendimiento, como elemento representativo que incumbe a la práctica digital del docente de Educación Primaria, se toma de la figura 1, el aspecto que tiene que ver con la alfabetización informacional, lo cual se constituye como un componente esencial en la era digital, que implica la habilidad de navegar y evaluar críticamente la abundante información en línea, discerniendo su relevancia y confiabilidad. Este proceso, se centra en el uso eficiente de

herramientas digitales, así como en el hecho de poder fomentar el pensamiento crítico y ético en los estudiantes.

El docente no sólo actúa como un consumidor de información, sino como un guía que enseña a los niños/ niñas y adolescentes a ser usuarios responsables, discerniendo entre la desinformación y la información válida. Asimismo, se espera que el profesional de la educación promueva la conciencia sobre la importancia de citar adecuadamente las fuentes y respetar los derechos de autor en un entorno digital. La alfabetización informacional, por lo tanto, ha de avanzar en términos de saber atender la resolución de problemas a través de la puesta en práctica de habilidades técnicas, así como en el hecho de cultivar la capacidad de los estudiantes para participar de manera reflexiva y crítica en la sociedad digital en constante evolución.

La investigación de Fernández-Otoya et al. (2024) destaca que la transformación digital, especialmente en el ámbito educativo, se centra en la alfabetización digital e informacional. Esto subraya la importancia de preparar a los docentes para explorar información en línea de manera efectiva, identificando los aportes más relevantes en el marco de mejorar las competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Primaria. En este contexto, se enfatiza la urgencia de propuestas didácticas que fortalezcan las habilidades digitales, destacando la responsabilidad de la formación docente en este panorama de evolución continua y a largo plazo. Los mencionados autores, subraya la necesidad de un enfoque más centrado en las habilidades prácticas del docente en lugar de depender exclusivamente de políticas y esfuerzos gubernamentales.

En este ámbito de referencia comparto con los citados autores, este hecho reflexivo que connota la frase destacada sobre la crítica constructiva hacia las políticas públicas educativas que, aunque reconocen la importancia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación, no ofrecen el respaldo necesario en términos de infraestructura, equipamiento y capacitación para los docentes.

Al resaltar la necesidad de un enfoque más centrado en las habilidades prácticas del docente, se señala que simplemente enunciar políticas y realizar esfuerzos a nivel gubernamental no es suficiente. Mi crítica sugiere que la implementación efectiva de la tecnología en la Educación Primaria, requiere un compromiso más profundo y concreto del Estado a través de su ente ministerial respectivo, que abarque la capacitación específica del docente, la creación de escenarios de aprendizaje digital adecuados y el suministro de los recursos esenciales. En este

sentido, se evidencia la discrepancia entre el reconocimiento teórico de la importancia de las TIC y la falta de apoyo práctico para su integración exitosa en el ámbito educativo.

De igual manera, la situación que presenta la figura 1, en cuanto al uso efectivo de medios y recursos tecnológicos en el ámbito de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, constituye un aspecto crítico en la transformación educativa. En este contexto, se destaca la necesidad de abordar no sólo la presencia de tecnologías en el aula, sino también la manera en la cual los docentes las integran para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje. La efectividad radica en la habilidad del educador para seleccionar, adaptar y utilizar diversas herramientas digitales de manera pedagógicamente relevante. Esto implica la familiarización y destrezas con las tecnologías disponibles, en los distintos escenarios que permiten comprender cómo éstas pueden ser aprovechadas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, Haleem et al. (2022) destacan la prioridad comprensiva acerca del rol fundamental de las tecnologías digitales en la educación, especialmente en el contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria. Su uso efectivo para la enseñanza se apoya en varios elementos medulares identificados en su trabajo. A tal efecto, la calidad educativa subyace a la garantía del uso de tecnologías digitales, dado que las herramientas tecnológicas están presentes en la cotidianidad de experiencias sociales, que se trasladan a la utilización significativa en las instituciones educativas en el marco de atender procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se interpreta aspectos relevantes relacionados con la inclusión y la equidad al hacer hincapié en la garantía que el acceso y uso de las tecnologías digitales reconozcan estos eventos al considerar las brechas digitales y asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para beneficiarse de las herramientas tecnológicas. En ese mismo sentir, se avala la efectividad en la detención de la información puesto que, los docentes, al hacer uso de medios digitales, hacen ver los requerimientos de habilidades de alfabetización en los términos de poder guiar a los estudiantes en la búsqueda y evaluación crítica de información en línea.

De hecho, las orientaciones del docente en el aula y en la complementariedad de ejercicios fuera de ella, destaca la importancia de las mejores instrucciones a seguir para la utilización de tecnologías digitales, en tanto se proporcione acceso en estos espacios de la virtualidad del conocimiento hacia el fomento de la creatividad y la colaboración. Se comprende

que la navegación por diferentes espacios digitales, es un aval representativo de la familiarización con diversas plataformas y entornos en línea que puedan enriquecer la experiencia educativa.

Al mismo tiempo, tal como lo mencionan Haleem et al. (ob. cit.), se trata de asumir el estímulo a la investigación compartida impulsada por el uso efectivo de tecnologías digitales, lo que significa que a través de estos medios y herramientas se consume información, pero además se crea un entorno donde los actores del hecho pedagógico participan activamente en la investigación y la generación de conocimiento. Es esencial considerar que el uso efectivo de medios y recursos tecnológicos va más allá de la simple incorporación de dispositivos en el aula. Requiere una planificación flexible y ajustada a las capacidades de aprovechamiento tecnológico a fin de enriquecer las experiencias de enseñanza. En tales aspectos, se requiere adaptabilidad constante a medida que las tecnologías evolucionan.

Los docentes deben estar actualizados en cuanto a nuevas herramientas y enfoques pedagógicos que puedan potenciar la adquisición de competencias digitales tanto en ellos mismos como en sus estudiantes. Se trata pues, de la presencia de tecnología en la enseñanza, pero además la capacidad del educador para integrarla de manera estratégica, reflexiva y alineada con los objetivos educativos, promoviendo así un entorno de aprendizaje enriquecido y preparando a los estudiantes para los desafíos de la sociedad digital.

En el mismo orden de ideas, la figura 1, reconoce la creación y edición de materiales digitales, como elementos que incumben a la práctica digital del docente, frente a lo cual, Khairova&Gabdullina (2020) destacan la necesidad de desarrollar enfoques metodológicos y tecnológicos específicos para la implementación efectiva de tecnologías digitales en el proceso educativo de la escuela primaria. Estos enfoques, según los autores, constituyen una ruta educativa individual para los estudiantes en diversas etapas de implementación, dentro de condiciones pedagógicas que garantizan la efectividad.

Asimismo, resaltan requisitos clave para la selección de recursos educativos digitales, al hacer énfasis en su contribución al desarrollo de habilidades temáticas, motivación del estudiante, sistemas de mejora de conocimientos informáticos y la promoción de la independencia educativa. Ahora bien, la realidad de esta efectividad es limitada en las instituciones de Educación Primaria en la República Bolivariana de Venezuela, frente a la

ausencia de medios tecnológicos y herramientas digitales, por lo tanto, representa un desafío significativo para el éxito educativo.

La carencia de estos recursos esenciales dificulta la implementación efectiva de la enseñanza y limita las oportunidades de desarrollo de habilidades temáticas en los estudiantes. La motivación del estudiante se ve afectada al no contar con herramientas interactivas y recursos digitales que estimulen su participación activa. Además, la falta de sistemas para mejorar los conocimientos informáticos crea una brecha en la preparación de los estudiantes para el entorno digital actual.

En este contexto, la promoción de la independencia educativa se ve comprometida, ya que la falta de acceso a tecnologías digitales impide que los estudiantes exploren y aprendan de manera autónoma. Esta situación resalta la necesidad urgente de invertir en infraestructuras digitales en las instituciones de Educación Primaria para garantizar un ambiente educativo más equitativo y en sintonía con las demandas de la era digital.

Por su parte, la resolución de problemas en la virtualidad de la enseñanza en la Educación Primaria, son vistos por Du et al. (2022) a través de varios elementos clave que se trasladan a la interpretación de esta parte considerada en la figura 1, como la intención de uso continuo de la tecnología de realidad virtual, lo cual es un aspecto que resalta la importancia de la continuidad en el uso de tecnologías específicas, por parte de los docentes. Situación que da cabida hacia la dirección de sostenibilidad y persistencia en la adopción de tecnologías innovadoras.

Asimismo, los mencionados autores hacen hincapié en el modelo integral (ajuste tarea-tecnología y satisfacción con el uso), al describir esta conexión que muestran cómo la alineación efectiva de la tecnología con las tareas específicas influye en la satisfacción general. En este mismo sentido, se destacan los factores clave de influencia en la utilidad y facilidad de uso percibida, respaldada en la importancia de la calidad del sistema y la calidad del servicio al hacer énfasis en la eficacia pedagógica de la tecnología de realidad virtual que denota el enfoque en la mejora de la enseñanza.

Asimismo, la promoción de la intención de uso continuo por medio del ajuste tarea-tecnología (TTF) la conectividad entre estos dos elementos, frente a la necesidad de mejora en los modos de aplicación, como escenario posible de futuras aplicaciones de la tecnología de realidad virtual en el entorno de enseñanza y ecología de aula autónoma, en modo de respaldo en

el entorno escolar en el hecho de contar con un aula conectada de manera efectiva. En concreto todos los elementos esgrimidos, atienden a la práctica digital del docente.

Visión fenomenológica del docente

La visión fenomenológica del docente se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde su perspectiva. En este enfoque, se asumen los aspectos de la vida humana más complejos, que en este estudio tiene su sustento desde las experiencias y vivencias de los actores sociales en la realidad del fenómeno inherente a las competencias digitales del docente. De acuerdo con Husserl (1997), la fenomenología:

Es la ciencia que trata de describir las estructuras esenciales de la conciencia. Es un método que intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre, mediante una visión intelectual basada en la intuición de la cosa misma, es decir el conocimiento se adquiere válidamente a través de la intuición que conduce a los datos inmediatos y originarios. (p.61)

Desde esa óptica, la comprensión del fenómeno se ha de considerar en la idea de ir a las cosas mismas, más allá de los detalles de la vida cotidiana, para llegar a la esencia misma. Destaca la intuición como el elemento fundamental del conocimiento, vinculado a la esencia y veracidad de los fenómenos. En este contexto, la fenomenología busca la toma de conciencia del investigador en torno a los significados relacionados con el fenómeno en este caso del docente de Educación Primaria.

La interpretación que resaltan estos razonamientos se describe en la centralidad de la intuición fenomenológica trascendental en la contribución de Martin Heidegger, el cual concibe esta realidad como un enfoque que busca comprender la esencia de los fenómenos y tomar conciencia de su significado. La referencia a Heidegger sugiere que las ideas de Husserl han sido influyentes y han llevado a desarrollos adicionales en la fenomenología.

Fenomenología ontológica de Martin Heidegger

En la presente investigación, me sumerjo en la fenomenología ontológica de Martin Heidegger, explorando su enfoque transformador en la filosofía. Heidegger (2005) me orienta a través de una fenomenología trascendental que redefine fundamentalmente el propósito filosófico. A diferencia de la perspectiva epistemológica de Husserl, Heidegger me conduce hacia un enfoque ontológico, proponiendo que la verdad reside en la interpretación hermenéutica

del mundo. Su intención central es trascender el significado cotidiano de la vida para descubrir un nuevo significado más profundo en el ser.

Mientras que la tesis de Husserl se centraba en el ser del mundo, Heidegger propuso el concepto de "ser en el mundo" o "estar ahí" (*Dasein*). Para Heidegger, el "sein" o ser se experimenta como una presencia en el mundo, en contraste con el "ser" o "ser ahí," que representa a las personas (seres) que comprenden esta presencia. En esencia, Heidegger redefinió el ámbito filosófico al resaltar la conexión existencial entre el ser y el mundo, explorando dimensiones más profundas de la existencia humana y desplazando el enfoque hacia la comprensión del ser en su totalidad.

Para Heidegger (ob. cit.) la fenomenología no representaba simplemente un método, sino más bien una aproximación a la situación investigativa concebida como una manera de revelar aspectos que de otra forma permanecerían ocultos. Desde una perspectiva metodológica, Husserl focalizó sus contribuciones en la fenomenología eidética, caracterizándola como de naturaleza epistemológica. Su enfoque se centró en la noción de certeza y la orientación hacia el ser del mundo. Es pertinente señalar que los aportes de Husserl abogan por retornar a la intuición reflexiva como medio para clarificar la experiencia tal como es vivida, dando forma a la conciencia.

En contraste, los aportes de Heidegger se orientan hacia una fenomenología interpretativa o hermenéutica, fundamentada en un enfoque ontológico. Su perspectiva va más allá de la mera elucidación de la experiencia fenoménica, explorando la comprensión profunda del ser en el mundo. Heidegger propone una fenomenología que no sólo desentraña lo aparente, sino que también interpreta y desvela los significados subyacentes en la existencia. En este sentido, su enfoque hermenéutico que es el escenario seguido en este estudio, busca develar la conexión existencial entre el ser y el mundo, proporcionando una comprensión más completa y enriquecedora de la experiencia humana.

Filosofía de Heidegger

La filosofía de Martin Heidegger, filósofo y discípulo de Husserl, es existencial y contribuyó notablemente al desarrollo de la fenomenología. A partir de ella establece al ser en el mundo socio-histórico, donde la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural. Según Heidegger, es a partir de la fenomenología cómo se logra captar aquello estable o permanente desde lo cambiante en el mundo. Todo esto no se logra en el campo amplio

de preguntas sin sentido, sino a través de escuchar la expresión de las vivencias que no se muestran a simple vista y que se deben descubrir.

En el eje central de su filosofía existencial, Heidegger se pregunta por el ser: ¿Cuál es el sentido del ser?, ¿Qué significa el ser?, y su método para descubrirlo es a través de la fenomenología hermenéutica del ser o *Dasein*. Heidegger establece que el ser sólo puede ser interpretado desde una mirada ontológica que logra “una reconstrucción de la mirada en el ser ahí, que busca lo oculto detrás de lo manifiesto, y lo no comprendido enfáticamente” (Horneffer, 2009).

El "estar ahí" según Heidegger es intrínsecamente vinculado con su propia posibilidad y esencia, encontrando su naturaleza en la existencia misma. En este sentido, es crucial comprender que no es el entorno el que confiere sentido a la existencia del ser, sino que es el ser mismo quien influye en la interpretación de su entorno. Heidegger aborda la fenomenología como un medio esencial que permite conservar las vivencias de la conciencia, considerándolas como el ámbito fundamental para comprender la existencia.

Fenomenología Trascendental

La fenomenología trascendental, inaugurada por Edmund Husserl, surge con la aspiración de revitalizar la filosofía como una disciplina científica rigurosa. En su búsqueda de convertirse en una ciencia estricta, la filosofía fenomenológica aspira a alcanzar una verdad objetiva en el conocimiento de los fenómenos. Este enfoque riguroso implica dos requisitos fundamentales: la necesidad de un conocimiento progresivo y la implementación de un método propio.

En el contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, la fenomenología trascendental de Heidegger permite explorar cómo el mundo digital se manifiesta en la subjetividad del maestro, desentrañando así las estructuras esenciales que configuran su comprensión y práctica en el ámbito tecnológico. La inclusión del adjetivo "trascendental" en la fenomenología sirve para distinguirla de otras formas de fenomenología, subrayando su enfoque en las condiciones de posibilidad que fundamentan la experiencia subjetiva, por ende, las competencias digitales del docente.

En este orden de ideas, Horrigan-Kelly et al. (2022) destacan que la fenomenología de Martin Heidegger ofrece una valiosa orientación metodológica para los investigadores

cuantitativos que buscan comprender la experiencia vivida por los participantes en sus estudios. Aunque reconocen que la aplicación de la filosofía fenomenológica de Heidegger puede resultar desafiante, señalan una tendencia preocupante entre los investigadores fenomenológicos, debido a su recorrido indagativo que muchos aplican de su filosofía de manera superficial.

La complejidad de la filosofía fenomenológica de Heidegger contribuye a esta superficialidad y la influencia real de sus ideas en la configuración de la conducta de la investigación fenomenológica interpretativa que está sujeta a un amplio debate. En respuesta a esta situación, estos autores antes citados, proponen una exploración más profunda del concepto de *Dasein*, un principio clave en la fenomenología interpretativa de Heidegger. Se destaca la utilidad de este concepto para la investigación fenomenológica al proporcionar la orientación detallada para los investigadores que planean utilizar la filosofía de Heidegger como fundamento de sus estudios.

La fenomenología trascendental representa así, una corriente filosófica rica y evolutiva, enraizada en varios pensadores clave a lo largo de la historia y su comprensión se enriquece al considerar las contribuciones de Husserl y Heidegger desde perspectivas complementarias. La fenomenología trascendental, arraigada en el desarrollo filosófico desde René Descartes hasta Immanuel Kant y el idealismo alemán, ha sido históricamente asociada principalmente con la filosofía de Edmund Husserl en el siglo XX.

Sin embargo, interpretaciones contemporáneas sugieren que ciertos periodos del pensamiento de Martin Heidegger también pueden vincularse con esta corriente. Al respecto, Koopman (2010) ha contribuido con este debate, señalando que una creciente cantidad de literatura interpretativa sobre la obra de Michel Foucault sugiere que el proyecto crítico de Foucault se interpreta mejor a la luz de diversas corrientes de la fenomenología filosófica.

No obstante, este argumento es disputado tanto textual como filosóficamente. Se demuestra que el tema central de 'la Foucault fenomenológica', relacionado con la investigación trascendental, no puede sostenerse mediante una lectura cuidadosa de los textos de Foucault ni mediante una interpretación detallada de sus compromisos filosóficos. Este debate en la investigación sobre Foucault tiene implicaciones más amplias para comprender 'la Foucault crítica' y la relación de los proyectos de Foucault con la filosofía crítica kantiana. Se argumenta que, aunque la obra de Foucault es fundamentalmente kantiana al instituir una indagación crítica

en las condiciones de posibilidad, la crítica en Foucault se vuelve histórica, un enfoque que enriquece significativamente su perspectiva.

En el contexto de Descartes, la fenomenología trascendental emerge en el intento de despejar la duda y alcanzar un conocimiento sólido e irrefutable. Con Kant, se profundiza en la noción que la experiencia se construye activamente en la mente humana y el idealismo alemán posterior amplía esta perspectiva. La fenomenología trascendental de Husserl, por su parte, busca explorar las estructuras fundamentales de la conciencia que permiten la constitución de los fenómenos.

La mención de Heidegger añade una capa adicional a esta tradición fenomenológica. Aunque Heidegger se aparta del enfoque epistemológico de Husserl hacia un énfasis ontológico, su conexión con la fenomenología trascendental se evidencia en su preocupación por el ser en el mundo y en su reevaluación de la verdad y la interpretación hermenéutica.

Caminos al nivel de Educación Primaria

Según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) define la Educación Primaria como el nivel educativo que ha de garantizar la formación integral de los niños y las niñas desde los seis hasta los doce años de edad o hasta su ingreso al subsistema siguiente. De este modo, se enmarca su finalidad para formar estos estudiantes activos, reflexivos, críticos e independientes, con elevado interés por la actividad científica, humanista y artística; con un desarrollo de la comprensión, confrontación y verificación de su realidad por sí mismos y sí mismas; con una conciencia que les permita aprender desde el entorno y ser cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables en su actuación en la escuela, familia y comunidad.

Este nivel a su vez, promoverá actitudes para el amor y el respeto hacia la Patria, con una visión de unidad, integración y cooperación hacia los pueblos latinoamericanos, caribeños y del mundo. Además, se sustenta en los pilares de la Educación Bolivariana presentados en el CNB: Aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar.

Esta propuesta pedagógica innovadora se origina de las ideas educativas y emancipadoras de Simón Rodríguez, Francisco de Miranda, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora y de otros pensadores de Latinoamérica, el Caribe y el mundo; ideas con las cuales se promueve un cambio en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, que supone una nueva forma de

interpretar los saberes individuales para colectivizarlos desde la escuela y fortalecer el pleno ejercicio de la ciudadanía, en defensa de la soberanía venezolana, latinoamericana y caribeña.

Estos principios afianzan orientaciones al maestro, la maestra y a la familia, a fin de contribuir a la formación de un ciudadano y una ciudadana integral, en sintonía con lo establecido en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), para reafirmar el carácter participativo y protagónico de nuestra democracia, el cual va a fundamentar la formación integral del niño.

En este orden de ideas, se definen como Áreas de Aprendizaje en el nivel de Educación Primaria Bolivariana las siguientes: Lenguaje, Comunicación y Cultura; Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad; Ciencias Naturales y Sociedad; y Educación Física, Deportes y Recreación. Las mismas se articulan de manera sistémica, sostenidas por los pilares, como fundamentación teórica que responde a una pedagogía liberadora para la formación integral de niños y niñas.

Los objetivos, los ejes integradores y las áreas de aprendizaje, su organización y la evaluación son aspectos importantes que guían la vida práctica del niño y la niña en la Escuela Primaria Bolivariana, quienes desde sus saberes y en ejercicio activo en el ambiente educativo, interactúan de acuerdo a sus necesidades e intereses para desarrollar las potencialidades, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que le permitan analizar y comprender la realidad para transformarla. Además, el subsistema impulsará el dominio de la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con un enfoque social y como herramienta de trabajo para el manejo y la apropiación de la información; replanteándose el uso de los medios para que decodifiquen los lenguajes y se apropien de ellos.

Características del nivel de Educación Primaria

El nivel de Educación Primaria en la República Bolivariana de Venezuela, tiene como características generales, de acuerdo con el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) atender a los niños/niñas que provienen de educación inicial; así como aquellos que proceden de instituciones educativas formales, pero que ya tienen cumplidos los seis (6) años de edad.

En consonancia con este planteamiento, es imperativo asegurar la continuidad de los estudios en el nivel de Educación Secundaria, así como ofrecer servicios de cuidado y atención

preventiva en salud a los niños y niñas. Este ciclo abarca una duración de seis (6) años distribuidos en 6 grados. Se contempla la implementación de dos (2) modalidades de jornada escolar: una con la duración de ocho (8) horas académicas diarias, y la otra, de cinco (5) horas académicas diarias. Ambas modalidades, están diseñadas para ofrecer una formación integral, complementada con servicios de atención alimentaria.

A su vez, este nivel desarrolla acciones e interacciones con la familia y otras instituciones científicas, artísticas y deportivas; ampliando el espacio de relaciones sociales y humanas. Valora la diversidad y la interculturalidad. Garantiza la atención educativa integral, promotora de la libertad, la justicia social, la equidad y la inclusión social. Garantiza la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales. Fortalece la identidad venezolana e incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo e investigativo.

Otra de las características del nivel de Educación Primaria, es que incentiva la comprensión y valoración del idioma castellano y los demás idiomas maternos de la República Bolivariana de Venezuela. Ayuda al estudio de la Geografía General y de Venezuela, desde una perspectiva actualizada. Muestra y difunde las diversas formas de organización comunitaria y el desarrollo endógeno, como modelo económico-social. Y al concluir satisfactoriamente el sexto grado, se le otorgará al niño y la niña una boleta de aprobación de Educación Primaria Bolivariana.

Ahora bien, en términos generales, se hace referencia a la investigación de Bassachs et al. (2020) quienes resaltan la importancia de incentivar el pensamiento crítico, creativo, reflexivo e investigativo en estudiantes de Educación Primaria. A través de enfoques de instrucción relacionados con la tecnología, se han de buscar la activación del pensamiento crítico a través de la reflexión individual y grupal. Este estudio respalda la idea que las prácticas educativas basadas en enfoques tecnológicos son efectivas para estimular el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de Educación Primaria, contribuyendo así al desarrollo de su identidad y competencias.

MOMENTO III

RUTA METODOLÓGICA

Navegamos entre palabras que orientan el curso a descubrir en los océanos de conocimiento.

Vilma Tampo

En este momento de la investigación presento el recorrido metodológico para la construcción del conocimiento que seguí en la significatividad del fenómeno de estudio. Por ello, hice referencia al paradigma, así como los planos del conocimiento ontológico, epistemológico y metodológico, los cuales configuraron la matriz epistémica que dio sustento al sentido de la investigación. En este orden de ideas, se apego a la situación cognoscente en la forma de concebir el fenómeno a partir de la esencia de la conciencia de las manifestaciones de los actores sociales, sus diferentes enfoques y percepciones, que fueron interpretadas en la búsqueda de acercamiento a la realidad develada.

En cuanto al paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo, me permitió reflejar aspectos de la conducta humana, sistema de creencias, cognición, valores y significados que destacan la importancia de los pensamientos sensibles a una realidad subjetiva e intersubjetiva a través de los actos lingüísticos y no lingüísticos, dinámicos e interactivos (Otani, 2020). Asimismo, complementan Pervin, & Mokhtar (2022) que, desde la exploración del lenguaje humano, se develan los significados compartidos, lo que asoma la condición subjetiva de entender quién está interpretando, por qué y cómo lo hace.

Plano Ontológico

En relación con el plano ontológico asumí esta investigación buscando responder a la interrogante ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social en la cual se mueven los actores sociales a fin de entender la realidad a estudiar? Al respecto parafraseando a Corbetta (2003) se resalta que la ontología es la manera cómo el investigador asume la realidad a estudiar.

En tal sentido, aquí es mi percepción como investigadora en torno a la realidad versionada dando cabida al producto de las construcciones mentales y sociales, por lo que se manifestaron interpretaciones acerca de los sentidos y significados que le concedieron los docentes del nivel de Educación Primaria de la Unidad Educativa Antonio José de Sucre acerca de las competencias digitales en la cotidianidad de sus haceres y pensamientos que caracterizan su praxis pedagógica. Al respecto Piñero y Rivera (2013) señalan que la ontología “apunta a entender la percepción del investigador en torno a la realidad a estudiar, que puede ser percibida de diferentes formas” (p.24).

De esta manera, se puede entender y comprender más a la profundidad los testimonios de los sujetos de estudio, su forma de pensar, actuar y reflexionar. Y a partir de sus manifestaciones, tomé provecho como investigadora para construir e interpretar sus vivencias y experiencias atribuidas para connotar nuevas reflexiones en este viaje del conocimiento, con la premisa de un contexto socioeducativo particular, moldeada por la acción humana.

Plano Epistemológico

En relación con el plano epistemológico me correspondió dar respuesta a las relaciones entre ¿quién y qué? En sí los vínculos entre el ser cognoscente (sujeto) y el fenómeno en su actividad cognitiva (objeto). Por tanto, debo saber ¿Cuál es la relación del sujeto cognoscente con la realidad cognoscible y cómo había de conocerla? Esta investigación tuvo su dominio en la condición subjetiva, con una relación sujeto-objeto intersubjetiva. Por ello, los hallazgos surgieron de mi relación como investigadora y los investigados en este caso los docentes de Educación Primaria.

En esta dinámica cognoscitiva, establecí como investigadora una relación dialógica de la experiencia interior del otro que supera el entendimiento de la persona. Al respecto López (2017) enfatiza que el momento de conceptualizar la realidad se presenta perspectivas a veces contradictorias entre la relación dada al individuo y al contexto en la configuración de toda experiencia. La interpretación se consolida en la constitución del aspecto o faz de lo que se quiere conocer en tanto ideas, pensamientos, formas de creer que dominan el perfil del hacer. En este caso particular, se conoció a través de los sujetos involucrados quienes vienen a ser los docentes del nivel de Educación Primaria. Ellos fueron el centro de atracción respecto a lo que manifestaron, en mi relación dialógica con ellos.

En este escenario, tomé provecho de la epistemología del Construccinismo Social y sus principios enfocados hacia las competencias digitales del docente del nivel de Educación Primaria. En este sentido, resaltan Gopinathan et al. (2022) que el aprendizaje colaborativo es divertido y atractivo, especialmente cuando se lleva a cabo digitalmente utilizando tecnologías innovadoras debido a que su dinámica que promueve un enfoque activo, colaborativo, reflexivo y contextualizado, valorado para la construcción conjunta cognitiva en un entorno tecnológico en constante cambio.

Desde este punto de vista, Gergen (1996) describe los supuestos esenciales para dar cuenta del conocimiento característico que se construye socialmente. Así, el mencionado autor, da cuenta sobre el significado que describen los actores sociales sobre los hechos, actividades y procesos inmersos en su cotidianidad desde las formas que se valoran en el hacer conjunto, incluso al nombrarlas, lo que me permitió tener una comprensión del mundo en un momento histórico y cultural bien identificado a través de convenciones y relaciones sociales.

En cuanto al primer supuesto, Gergen (ob. cit.) lo apunta en términos identificativos acerca de lo que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos, los cuales no están dictados por los objetos estipulados en este tipo de exposiciones. Es decir; los términos con los cuales nos referimos a las cosas, no es lo que realmente se describe de ellos, sino que al mencionarlos en el contexto social toman su impacto significativo para hacerse inteligibles. De este modo, los objetos, situaciones o cosas connotan propiedades científicas o sociales, en tanto se llegan a consolidar con el paso del tiempo, además que pueden diferir de una sociedad a otra.

El segundo supuesto acerca de la episteme del Construccinismo Social, expresa que los escenarios descritos que nos hacen entender al mundo respecto a nosotros mismos, son artefactos sociales, productos de intercambio situados histórica y culturalmente manifestados entre las personas. En este supuesto, Gergen (ob.cit.) hace referencia a lo importante de tomar en cuenta el momento histórico y cultural, para poder dar sentido y significado a los eventos y lugares específicos en el cual se desarrollan los intercambios sociales. Estos elementos, permiten darle importancia al lenguaje que es el medio por el cual los individuos se expresan, se relacionan e intentan demostrar su realidad. El lenguaje también tiene significados diferentes de acuerdo a la época y sociedad de la que se esté hablando.

El tercer supuesto se implica con el grado en el cual se da cabida a la comprensión del mundo o del yo que se sostiene a través del tiempo, no depende de la validez objetiva de la

exposición sino de las vicisitudes del proceso social. Por lo tanto, las prácticas metodológicas sirven para sustentar y comprobar estudios o comportamientos, pero no son una garantía para validarlos. Son más bien, las convenciones científicas y sociales existentes en ese momento y los procesos sociales aquellos que dan permanencia en el tiempo y validez a dichos estudios.

El cuarto supuesto del Construccinismo Social, señala que la significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo cómo funciona dentro de pautas de relación. Los términos adquieren su significado gracias a su función en el seno de un conjunto de reglas circunscritas. En este supuesto, se observa al significado como algo que deriva de intercambios microsociales incrustados en el seno de amplias pautas de vida cultural, es decir, presta atención a los lenguajes, incluyendo ahí las teorías científicas, que culturalmente dominan los procesos.

Asimismo, el quinto supuesto se fundamenta en el hecho de poder estimar las formas existentes de discurso que consiste en evaluar las pautas de vida cultural; tal evaluación se hace eco de otros enclaves culturales. Se estimula la comprensión y reflexión de las diversas inteligibilidades desde posiciones exteriores, explorando así el impacto de éstas, en las formas más amplias de vida cultural. Por consiguiente, el diálogo apreciativo puede construir un paso importante de la sociedad humana.

Plano Metodológico

En cuanto al plano metodológico, esta investigación se ubica en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico trascendental apoyado en la hermenéutica. Metodológicamente, permitió la comunicación directa y natural con los involucrados mediante la entrevista a profundidad en la cual busqué la conexión con las esencias del entrevistado a fin de captar desde sus conciencias los elementos significativos acerca del fenómeno de estudio, de forma espontánea y confiable en un clima de confianza y respeto mutuo.

En este contexto, según Tójar (2006), la investigación cualitativa no sigue una sola regla; su complejidad abarca diversas historias y no se adscribe exclusivamente a una tradición filosófica única, sino que emerge de diversas posiciones epistemológicas. Esta metodología, no se ajusta a una definición precisa, ya que busca descubrir e interpretar el comportamiento humano desde diferentes perspectivas.

Es crucial reconocer la importancia de este enfoque en la profunda indagación de la realidad, permitiendo su descripción de acuerdo con las características particulares que los investigadores destacarán en su trabajo. En otras palabras, se sostuvo un acercamiento cara a cara como la manera adecuada de obtener el saber, en tanto, se construyó una dinámica subjetiva que condujo al conocimiento.

En este estudio, asumí el paradigma interpretativo con el fin de conocer, interpretar y generar desde la fenomenología un cuerpo teórico; todo eso a través de los significados que le otorgaron los docentes del nivel de Educación Primaria respecto a las competencias digitales. Tal como lo señalan Denzin y Lincoln (2012) significo que “toda investigación es interpretativa. En alguna medida, es el resultado de las creencias y los sentimientos del investigador sobre el mundo, en cuanto a la manera de estudiarlo y de comprenderlo” (p.84).

Diseño de la investigación

Esta investigación, tiene un diseño fenomenológico apoyado en la hermenéutica, tal como lo señala Martínez (2004) “la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son vividos, y percibidos por el hombre” (p.137). En sí, traté de captar la esencia misma de la realidad, lo que condujo a la reducción trascendental. En las entrevistas y observaciones de los participantes sobre la temática de estudio, se buscó evitar suposiciones y, en su lugar, prestar atención reflexiva. Esto resalta la necesidad en estos estudios de encontrar significados en todo lo que acontece. Como investigadora, me enfoqué en captar el momento específico en el cual se describieron los acontecimientos, como una especie de fotografía de lo que ellos sienten, dicen y hacen en relación con las competencias digitales y sus requerimientos en el nivel de Educación Primaria. Se trató, por lo tanto, de un diseño artesanal y creativo, abierto a los elementos que fueron emergiendo en esta subjetividad del escenario.

Compañeros de viaje

En este trayecto de conocimiento, mis acompañantes fueron individuos que, debido a su experiencia y sabiduría, además de su disposición, los cuales contribuyeron con sus vivencias como docentes de la Unidad Educativa Estadal Antonio José de Sucre, de Barquisimeto, estado Lara, en el contexto de las competencias digitales significadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, al haberlos conocido a lo largo de muchos años como mis colegas

con los cuales he interactuado en el ámbito de mi desempeño, realicé una cuidadosa selección teniendo en cuenta sus características personales y profesionales. Por ende, la elección fue de carácter intencional, optando por docentes de destacada trayectoria y con un profundo conocimiento en esta temática.

Al tomar esta decisión, me respaldo en la perspectiva de González Rey (2002, p.81), quien destaca que "los sujetos no son seleccionados al azar, sino elegidos entre aquellos que tienen una participación más significativa en relación con los objetivos de la investigación". Mis compañeros de viaje fueron cuatro (4) docentes, expertos en el fenómeno, cuyas trayectorias profesionales abarcan más de quince (15) años de servicio en la Unidad Educativa Estatal Antonio José de Sucre.

Técnica de recolección de la información

Para la recolección de la información utilicé la entrevista en profundidad, que fue mi bitácora para no perderme en la comprensión del fenómeno, a objeto de profundizar en la información necesaria en el estudio. Al respecto, Taylor y Bogdan (1987) señalan: "por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas" (p. 101). Esta técnica es la que apliqué en la presente investigación, como una forma de seguir al desarrollar el procesamiento e interpretación de la información requerida.

Análisis e interpretación de la información

El proceso de análisis e interpretación de la información sobre la base de criterios de calidad que legitimen dicha información, se realizó una vez finalizado el proceso de recolección de la misma, en tanto se organizaron los datos, como material escrito, registrándose en detalle, sin alterar nada de la narrativa o testimonios a develar cara a cara. Una vez grabada y transcrita se transcribió en cuadros de contenidos destinados para tal fin, como parte del protocolo de registro de la información. El proceso de análisis de la información recolectada, según Bisquerra (2004) es un trabajo totalmente heurístico, creativo y particularmente ajustado al fenómeno que se indaga. Comprende las fases de codificación/categorización y triangulación de la información.

En relación con la obtención de información, fue esencial registrarla de acuerdo con las indicaciones de Coffey y Atkinson (2003). Estos autores describen el proceso de codificación como la conexión de los diferentes segmentos o elementos del material protocolar. A través de esta dinámica procedimental, se logró identificar los significados atribuidos por los actores sociales a las categorías creadas por la investigadora, alineándose con las intencionalidades planteadas. De este modo, se destacaron las subcategorías que delimitan las categorías y que surgieron como la base, propiedad o elemento reconocible en común relacionado con un tema específico. Concretamente, los mencionados autores destacan que "la codificación vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular" (p. 32).

Dados estos escenarios, se procedió al desarrollo de I fase, que comprendió el proceso de sistematización y organización de las categorías y sus subcategorías en el marco de la categorización/codificación, en correspondencia con las relecturas del material protocolar de las entrevistas vaciado en tablas de contenido destinados para tal fin. En este sentido, se tomaron en cuenta tres categorías iniciadoras del proceso en función de las intencionalidades planteadas, distinguidas como: Experiencias prácticas en el uso de la tecnología, la cual se resaltó con el color rojo; mientras que la categoría: el impacto de las competencias digitales en la enseñanza, se resaltó con el color azul y la categoría: percepciones sobre competencia digitales, con el color morado.

Ahora bien, esta cromatización no tiene ningún sentido psicológico del color, simplemente se utilizó con el fin de resaltar las familias de las categorías y sus subcategorías, al buscar de manera llamativa para el investigador en su proceso organizativo, la ubicación de las mismas en el material protocolar. En el mismo orden de ideas, para efectos de los códigos asignados a las subcategorías emergentes, se resalta en la figura 2, cada uno de los pasos considerados para estos efectos, resaltando a su vez, uno de los ejemplos que ilustran tal asignación, se respaldan con los argumentos de Naeem et al. (2023), en cuanto a la importancia del análisis temático que usualmente comprenden datos descriptivos detallados; proceso sistematizado para crear significados conceptuales, adaptabilidad de procesos que incluyen elementos de la teoría fundamentada como herramienta metodológica y fenomenología interpretativa; enfoques de codificación inductiva y abductiva; adquiriendo significancia en la descripción

detallada donde se ilustra, la co0mplementariedad semántica del fenómeno descrito en la integración de los códigos y temas para un análisis más profundo.

Todo ello, engranado en los pasos que incorporan la selección de palabras clave y citas como fragmentos informativos en la interpretación y comprensión. Seguidamente, la figura 2.



Figura 2. Pasos en la asignación de códigos

Fuente: elaboración propia (2024)

Este proceso se cumplió efectivamente en el análisis e interpretación de la información alcanzada para conseguir los hallazgos. De esta manera, emergieron doce (12) subcategorías a partir de los significados otorgados por los actores sociales a la categoría: experiencias prácticas en el uso de tecnología. Igualmente, se obtuvieron en la categoría: impacto de la competencia digitales en la enseñanza, diecisiete (17)

significados que emergieron como subcategorías; mientras que en la categoría: percepciones sobre competencia digitales, se develaron dieciocho (18) subcategorías, para un total de cuarenta y siete (47) subcategorías.

Asimismo, se alcanzó la triangulación de la información, al considerar la recurrencia de las voces de los actores sociales en los significados otorgados a las subcategorías emergentes, en cada una de las categorías mencionadas anteriormente. Además, la interpretación generada incluyó su respectiva argumentación.

Confianza de la investigación cualitativa

Para asegurar la confianza interna en la investigación cualitativa en la manifestación de los acompañantes del viaje al conocimiento, fue fundamental seguir procedimientos efectivos para conseguir en la realidad del fenómeno la credibilidad, la autenticidad y valor en el enriquecimiento de la información recopilada, analizada, interpretada y argumentada. Estas condiciones se implicaron, incluso desde el momento mismo de la selectividad de los actores sociales, al reconocer sus vivencias y experiencias en la realidad del fenómeno y la voluntad de aportar la información desde el establecimiento de relaciones de confianza con la investigadora, debido al conocimiento que sostenemos en los diversos escenarios de coordinación y orientación de la práctica educativa por más de 20 años en el contexto del estudio.

Estas condiciones, de primera mano, sirvieron de insumos significativos en la develación de sus actividades y procesos educativos con el uso de la tecnología de la información y comunicación y sus respectivos eventos identificados como competencias digitales o en su defecto, como las limitaciones recurrentes que atrajeron al mismo tiempo, situaciones reflexivas en el uso efectivo de las tecnologías como parte de los insumos recurrentes sostenidos en el sendero metodológico de la recolección de la información vivencial, el análisis congruente de los significados repetitivos valorados a través de la triangulación, la reflexividad del investigador y la complementariedad entre pares. Estas prácticas contribuyen a la robustez y fiabilidad de los hallazgos, permitiendo una comprensión profunda y significativa del fenómeno estudiado desde las perspectivas de los actores sociales involucrados.

Siguiendo los razonamientos de Nowell et al. (ob. cit.) Se argumenta la transparencia y rigurosidad en el proceso de análisis de la información bajo el enfoque de la investigación cualitativa, en el hecho de generar los hallazgos dignos de confianza que implicaron, en este estudio, la demostración de precisión, consistencia y exhaustividad del análisis temático de las categorías y sus subcategorías emergentes. Para ello, fue propicio seguir un sendero claro, sistemático y organizado en el proceso de análisis, que involucró la sistematización y divulgación detallada del procedimiento utilizado, permitiendo así la credibilidad del estudio.

Por su parte, la sistematización del análisis implicó establecer un proceso claro y estructurado para la interpretación y representación visual de los fragmentos discursivos, lo cual incluyó el desarrollo de un marco analítico coherente y argumentativo con el apoyo de autores preferiblemente de los últimos cinco años de vigencia que guiaron el proceso de codificación, categorización y tematización de la información. Este marco fue claramente articulado y fundamentado en la teoría y la literatura relevante, lo que proporcionó una base sólida para su comprensión.

Además, la incrementación de la trazabilidad del análisis implicó documentar meticulosamente cada paso del proceso, desde la recolección de la información, sólo transcripción fiel a la realidad en familias de categorías y sus subcategorías hasta la interpretación reflexiva, lo que dio cabida al mantenimiento de registros anecdóticos detallados de las decisiones fragmentadas hasta el orden superior de los macro conceptos generados, como fundamento trascendente del fenómeno bajo los criterios utilizados para seleccionar y organizar los aspectos más significativos. Estos registros permiten que otros investigadores y evaluadores puedan rastrear el proceso de análisis, en el escenario particular del contexto del estudio.

De igual modo, la oportunidad que se ofrece a través del informe de investigación completo, permite valorar sus contenidos una decisión auditable, capaz de comunicar de manera transparente y clara los hallazgos del análisis, proporcionando una justificación sólida, contributiva y fundamentada para la continuidad de nuevos estudios asociados a esta misma naturaleza de las competencias digitales del docente alcanzadas hasta las propias reflexiones en la metáfora del viaje al conocimiento, en tanto, puede evidenciarse en cada uno de los hallazgos develados de manera coherente y accesible con la realidad de prácticas educativas en el marco de las competencias digitales del docente conceptualizadas en la Unidad Educativa Estatal Antonio José de Sucre, que me condujo hacia la generación del constructo respectivo.

MOMENTO IV

HALLAZGOS

Interpretación de los hallazgos

En cada hallazgo, el universo revela sus
secretos más profundos.

Vilma Tampoa

En esta fase crucial del proceso investigativo, guiado por el paradigma interpretativo, me centré en las detalladas descripciones proporcionadas por los participantes durante las entrevistas en profundidad. Esta orientación se presenta ahora para su análisis y comprensión en la fase I, orientándome hacia la meticulosa organización, sistematización y argumentación de cada fragmento extraído de las categorías abiertas desarrolladas por la investigadora según las intencionalidades planteadas. Los sentidos y significados, explorados a través de las subcategorías emergentes, fueron cuidadosamente integradas, teniendo en cuenta sus dimensiones semánticas.

A medida que avancé en este proceso hacia la fase II, llevé a cabo una reconstrucción que dio lugar a nuevas categorías, surgiendo de la trascendencia comprensiva y la mayor densidad teórica de las categorías abiertas: percepciones sobre competencias digitales, experiencias prácticas en el uso de tecnología, impacto de las competencias digitales en la enseñanza. Para facilitar la visualización, se destacaron cada familia de categorías con diferentes colores; el morado se utilizó para las subcategorías emergentes en torno a las percepciones sobre competencias digitales, el color rojo lo asigné para aquellas subcategorías derivadas de las experiencias prácticas en el uso de tecnología y el azul lo empleó para resaltar los significados atribuidos a través de las subcategorías relacionadas con el impacto de las competencias digitales en la enseñanza. Es importante señalar que la elección de colores no tuvo ninguna significancia psicológica particular.

De esta manera, se logró un nivel comprensivo-inductivo más abarcador, expresado mediante macroconceptos que sintetizaron las complejidades y matices emergentes de las narrativas de los actores sociales. Este enfoque sistemático y reflexivo se orientó hacia la

obtención de una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno de estudio, aportando una visión integral y detallada de lo investigado.

En este contexto, la interpretación de los hallazgos siguió las pautas sugeridas por Morse (2003). La relevancia de presentar la información develada por los actores sociales se enmarca en la atención a la comprensión de los elementos, situaciones y escenarios mencionados. Hice hincapié en la necesidad que la interpretación se adhiriera a lo expresado por ellos, evitando que las percepciones propias como investigadora distorsionaran las experiencias compartidas. Aunque el lenguaje utilizado me permitió desentrañar elementos significativos de la realidad, se reconoce que la percepción en términos de observadora, también desempeñan un papel significativo que trasciende en la realidad del fenómeno, especialmente en lo referente a la selección, extracción y ordenamiento de los hechos.

La autora mencionada resalta la distinción entre el arte y la ciencia, enfocándose en la naturaleza de los criterios interpretativos más que en su presencia o ausencia. En el marco de este estudio sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria, considero que las prácticas, experiencias y vivencias expresadas en los extractos de información se confrontan en la interpretación con las experiencias, sentimientos y vivencias propios de la investigadora. Este enfoque, en términos de trascendencia fenomenológica, buscó equilibrar la necesaria significancia en la investigación científica con la comprensión subjetiva de la complejidad de la conducta humana.

La organización selectiva de las categorías abiertas siguió las directrices de Gibbs (2012), quien destaca la importancia de comprender los diversos tipos de hallazgos y sus posibles interpretaciones en el análisis cualitativo. Este autor resalta que la esencia del análisis radica en responder a la pregunta fundamental: ¿Qué revela la información? Esto se debe a que, con frecuencia, lo descrito puede aportar algo novedoso o, al menos, señalar la necesidad de mantenerse alerta, ya que podría haber aspectos pasados por alto o ignorados. Según Gibbs (2012) "la descripción detallada contribuye a una comprensión más profunda del entorno en estudio y facilita su análisis subsiguiente" (p. 35). Este enfoque asegura una comprensión más holística y contextualizada del fenómeno relacionado con las competencias digitales, considerada como un eje transversal en las políticas públicas de educación básica.

La complejidad del discurso de los actores sociales impulsó una reflexión continua y un análisis recursivo, metódico y laborioso. Este proceso se erige como un componente crucial de

la reflexión derivada del estudio, fundamental en el contexto de la investigación para identificar aspectos significativos alineados con las intencionalidades planteadas. A continuación, se presenta la Tabla 1, que contiene el material protocolar transcrito del actor social A.

Fase I: Categorización y Codificación

Tabla 1. Actor Social A

Nº Línea	Descripciones sobre la realidad	Categoría abierta	Subcategoría/código
1	Buenas tardes. Me encuentro en este momento con el		
2	actor social A, de la Unidad Educativa Estadal Antonio		
3	José de Sucre. Agradecida por esta oportunidad de		
4	conocer tus vivencias y experiencias en torno a las		
5	competencias digitales en el nivel de Educación		
6	Primaria. Quiero que al responder estas interrogantes		
7	por favor amplíes lo más que puedas tus respuestas, las		
8	cuales servirán para fundamentar la parte medular de		
9	mi tesis doctoral, en la generación de un constructo		
10	teórico relacionado con esta temática. Puede		
11	mencionar su nombre si quiere o mantener el		
12	anonimato. Necesito además sus años de servicio y		
13	grados académicos.		
14	Docente: P.Y. , Grado que administra: 5º Grado.		
15	Años de Servicio: 25 años. Grados Académicos:		
16	Licenciada en Educación. Mención Ciencias Sociales,		
17	Maestría en Gerencia Educativa.		
18	¿Cuáles son las competencias digitales que utiliza en		
19	el proceso formativo?		
20	Durante mis clases y después de haber vivido la		
21	experiencia de las clases virtuales debido a la pandemia		
22	del COVID 19, comencé a enviar material digital para		
23	las clases a través de una Canaima para los correos		
24	electrónicos de los representantes del 5º grado de esta		
25	institución.		
26	Pero le confieso no soy muy hábil con el uso de esa		
27	herramienta.		
28	Una amiga es la que me orienta en su uso y lo poco que		
29	se, lo aplico para mejorar el proceso de enseñanza		
31	aprendizaje, porque esto me facilita las clases ya que		
32	así los alumnos ya traen el material investigado y las		
33	clases se hacen más dinámica.		
34	Además, diagnostico los conocimientos que tengan mis		
35	representantes sobre el tema para que apoyen a sus		
36	hijos. Para mi trabajar con las competencias digitales es		
37	algo estresante por la falta de estrategias en esta		
38	materia.		
39	Otra de las competencias digitales que utilizo es el		
40	teléfono inteligente que a pesar de no ser muy		
41	sofisticado lo uso a través del WhatsApp porque con		
42	este puedo enviarles la información a los representantes		
43	que se requiere para las clases diarias. En este sentido.		
44	hago uso de la actitud que puede tener el alumno y su		
		Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Clases en la virtualidad, CLAVIR, ASA, L: 20-22
		Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	e-mail para representantes, EMAIR, ASA, L: 23-25
		Percepciones sobre competencias digitales	Falta de habilidades, FALHAB, ASA, L: 26-27
		Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Poca Capacitación, POCAP, ASA, L: 28
		Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Clases más dinámicas, CLADIN, ASA, L: 29-33
		Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Apoyo de los padres, APOPA, ASA, L: 34-36
		Percepciones sobre competencias digitales	Falta de estrategias, FALEST, ASA, L: 36-39
		Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Uso de WhatsApp, WHAT, ASA, L: 40-44
		Percepciones sobre competencias	Actitudes de acompañamiento, ACTACOM, ASA,

45	representante para el acompañamiento y las habilidades que tengan para que hagan uso de ellas.	digitales	L: 45-48
46		Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	e-mail para representantes, EMAIR, ASA, L: 49-50
47	También se usa el correo para enviarles los boletines o bitácoras.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Requerimientos de Laboratorios de computación, RELABCOM, ASA, L: 51-56
48			
49	La mayor dificultad que tengo para el uso y aplicación de las competencias digitales en mis clases es que en la escuela no se cuenta con laboratorios de computación, ni con apoyo técnico, ni personal especializado que apoyen tanto al docente como a los estudiantes en esas actividades diarias.		
50			
51			
52			
53			
54			
55	Desde su perspectiva. ¿Cómo ha sido tu experiencia en la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes?		
56			
57			
58	En relación con la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes mi experiencia ha sido un poco monótona, ya que como dije en la pregunta anterior solo hago uso de mi Canaima y del teléfono inteligente.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Digitalización de contenidos, DIGCONT, ASA, L: 60-64
59			
60			
61			
62			
63	Con los pocos conocimientos que tengo en materia digital preparo el material en la Canaima y se lo envío al correo de los representantes.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Poca Capacitación, POCAP, ASA, L: 65-67
64			
65			
66	En la mayoría de los casos y como es más rápido que vean la información por el celular se los envío por WhatsApp a los que tienen sino por mensaje de texto.	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Uso de WhatsApp, WHAT, ASA, L: 66-68
67			
68	Para ser sincera se me dificulta mucho preparar los contenidos digitales, hacer la planificación correspondiente, así como su difusión a través de las redes.	Percepciones sobre competencias digitales	Expectativas en el uso de redes, EXPRED, ASA, L: 71-74
69			
70			
71			
72			
73	Lo que más impide la digitalización de los contenidos es que no cuento con la formación y los conocimientos que me permitan resolver los problemas que usualmente se presentan al utilizar estas herramientas, ni el apoyo técnico tanto al docente como a los estudiantes.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Conocimiento y apoyo técnico, CONAPT, ASA, L: 75-80
74			
75			
76			
77			
78			
79	¿De qué manera observas el interés del docente para el desarrollo de los objetivos de la educación primaria en el marco de las competencias digitales?		
80			
81			
82	Tristemente puedo decir que los docentes en la actualidad por la situación de desmotivación laboral que tienen, no están dispuestos a actualizarse ni adaptarse a los cambios tecnológicos y pedagógicos continuos. Solo asisten dos días a clases y no se observa un compromiso de enseñanza en esa materia.	Percepciones sobre competencias digitales	Desmotivación laboral, DESLAB, ASA, L: 85-90
83			
84			
85			
86			
87			
88	Aparte que no tienen una buena capacitación con relación a las herramientas digitales.		
89			
90	Se sienten muchas quejas de parte del personal docente por la situación laboral que estamos atravesando. Sé que lo que más usan es el correo electrónico y el teléfono inteligente para mantener la comunicación con los representantes.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Poca Capacitación, POCAP, ASA, L: 91-92
91			
92			
93			
94			
95	¿Qué tipo de manifestaciones en los cambios innovadores del docente se han venido observando respecto a las competencias digitales en el desarrollo de la praxis pedagógica?	Percepciones sobre competencias digitales	Desmotivación laboral, DESLAB, ASA, L: 93-95
96			
97			
98			
99	En la situación actual del docente de educación primaria donde en su jornada presencial solo asiste dos	Percepciones sobre competencias digitales	Comunicación digital, COMDIG, ASA, L: 95-97
100			

101	o tres días a clases, no hay mucha innovación en cuanto		Innovación en la praxis pedagógica, INPRAPED, ASA, L: 102-106
102	a las competencias digitales para el desarrollo de su	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	
103	praxis pedagógica, ya que mayormente se usan es para		
104	mantener la comunicación con el representante y el		
105	estudiante, así como también enviarle sus evaluaciones		
106	y notificaciones de interés.		
107	¿Reconoces alguna teoría del conocimiento para	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Gestión académica, GESTAC, ASA, L: 106-109
108	fundamentar la integración de las competencias		
109	digitales en su enfoque pedagógico?		
110	Para mi entender la teoría de aprendizaje		
111	constructivista es una de las principales teorías que		
112	respaldan el desarrollo de las competencias digitales, la		
113	formación del docente y la actitud ante las tecnologías.		
114	En el contexto de la Educación Primaria ¿Cómo	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Aprendizaje constructivista, APRCONS, ASA, L: 113-117
115	articulan los docentes los fundamentos del		
116	conocimiento pedagógico y las competencias		
117	digitales en el desarrollo cognitivo de los		
118	estudiantes?		
119	A pesar del poco uso de la tecnología en los ambientes		
120	de aprendizaje tradicionales de Educación Primaria de		
121	cierto modo el estudiante adquiere gran atracción por		
122	las competencias digitales, ya que ellos en su mayoría		
123	las usan y manejan con facilidad.	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Atracción del Estudiante, ATRAEST, ASA, L: 123-127
124	Es por ello, que hay que aprovecharlo para que así se	Percepciones sobre competencias digitales	Motivación para el Aprendizaje, MOTAPR, ASA, L: 128-129
125	motiven por el aprendizaje.	Percepciones sobre competencias digitales	Desconocimiento Tecnológico, DESCTEC, ASA, L: 130-133
126	Cabe destacar que un gran número de docentes y entre		
127	ellos me cuento, que tenemos muchas dificultades para		
128	implementar aprendizajes mediados por la tecnología		
129	por el simple desconocimiento en el uso de éstas y es		
130	allí es donde surge la necesidad de crear programas de		
131	formación que permitan la capacitación y evaluación		
132	del docente en cuanto a la aplicación de las		
133	competencias digitales en el campo educativo.		
134	¿Quieres agregar algo más a la entrevista?	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Formación del docente, FORDOC, ASA, L: 134-137
135	Es importante agregar que no todos los estudiantes		
136	cuentan con el uso de herramientas tecnológicas (no		
137	tienen computadoras, ni celulares inteligentes) entre		
138	otras, para cumplir con sus actividades.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Acceso Tecnológico Limitado, ACTECL, ASA, L: 139-142
139	Son los representantes quienes le realizan dichas		
140	asignaciones que se le envían a sus representados.		
141	La integración de las TIC necesita un largo proceso en	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Delegación de las tareas, DELTAR, ASA, L: 144-145
142	este país, ya que todavía existen muchas carencias en	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Desarrollo TIC, DEST, ASA, L: 146-148
143	su implementación porque gran parte de los sectores		
144	educativos no cuentan ni con las infraestructuras ni los		
145	recursos adecuados (plataformas tecnológicas,		
146	laboratorios, internet, computadoras ni teléfonos		
147	inteligentes).	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Limitaciones Infraestructurales, LIMINF, ASA, L: 148-152
148	En relación con el medio rural se requiere la	percepciones sobre competencias digitales	Equidad Educativa, EQUIED, ASA, L: 153-155
149	integración de las competencias digitales del docente y		
150	de las TIC para que así la educación sea equitativa.		
151	Además, para que se puedan aplicar las competencias		
152	digitales de forma innovadora y variada es necesario		
153	que se cuente con un docente altamente capacitado y en		
154	formación permanente.		
155	Muchas gracias, ¡por su aporte!	Experiencias prácticas en el uso	Formación del docente, FORDOC, ASA, L: 156-159
156			

157
158
159
160
161

de tecnología

A continuación, la tabla 2

Tabla 2. Actor Social B

Nº Línea	Descripciones sobre la realidad	Categoría abierta	Subcategoría/ código
1	Buenos días apreciada colega de la U.E.”Antonio José		
2	de Sucre”. Agradecida por esta oportunidad de conocer		
3	tus vivencias y experiencias en torno a las		
4	competencias digitales en el nivel de Educación		
5	Primaria. Quiero que al responder estas interrogantes		
6	por favor amplíes lo más que puedas tus respuestas, las		
7	cuales servirán para fundamentar la parte medular de		
8	mi tesis doctoral, en la generación de un constructo		
9	teórico relacionado con esta temática. Puede mencionar		
10	su identidad si así lo prefiere, pero de igual manera,		
11	tiene la opción del anonimato. Necesito además sus		
12	años de servicio y grados académicos.		
13	Docente: X.P. , Grado que administra: 6° Grado.		
14	Años de Servicio: 25 años. Grados Académicos:		
15	Profesora de Educación Integral. Maestría:		
16	Orientación Educativa.		
17	¿Cuáles son las competencias digitales que utiliza en		
18	el proceso formativo?		
19	Para responder esta pregunta primero debemos tener	Percepciones	Uso crítico y
20	claro el concepto de competencias digitales. Las cuales,	sobre	seguro, CRISEG,
21	para mí, vienen a ser el uso crítico y seguro de la	competencias	ASB, L: 20-23
22	tecnología.	digitales	
23	Supongo un conjunto de conocimientos, habilidades,	Percepciones	Aplicación
24	actitudes y estrategias para poder aplicarlos. ¿Ahora	sobre	Integral, APLINT,
25	bien, cuando me preguntas que competencia uso en mi	competencias	ASB, L: 24-25
26	proceso formativo? Puedo decirte con sinceridad que	digitales	
27	estamos muy lejos de lo antes mencionado. Los	Experiencias	Alfabetización
28	docentes en su mayoría en el nivel de Educación	prácticas en el	Tecnológica,
29	Primaria no estamos alfabetizados en la tecnología	uso de	ALFTEC, ASB, L:
31	como, por ejemplo: organizar, analizar información	tecnología	27-31
32	digital para luego poder compartirla en línea con	Impacto de las	Creación
33	nuestros grupos de estudiantes. O crear y editar (textos,	competencias	Multimedia,
34	imágenes, videos) contenidos multimedia y así otros	digitales en la	CREAMULM,
35	más puntos. Crear foro chat, sitios de web, portafolios.	enseñanza	ASB, L: 32-36
36	La triste realidad es que no estamos preparados para	Experiencias	Conocimiento y
37	eso. Podemos usar algunas redes sociales, pero	prácticas en el uso	apoyo técnico,
38	carecemos de conocimientos para aplicar la tecnología	de tecnología	CONAPT, ASB, L:
39	como en realidad requieren nuestros estudiantes.		37-40
40	Particularmente, en mi proceso formativo solo mando a	Percepciones	Búsqueda de
41	investigar por internet los contenidos que requiere el	sobre	Información,
42	programa de 6° grado del nivel de Educación Primaria.	competencias	BUSINF, ASB, L:
43	También cree un grupo de WhatsApp con mis	digitales	42-47

44	representantes de carácter informativo más no		
45	formativo.		
46	Desde su perspectiva. ¿Cómo ha sido tu experiencia		
47	en la digitalización de los contenidos asignados a los		
48	estudiantes?		
49	Mi experiencia en la digitalización de los contenidos,	Experiencias	Digitalización de
50	pues nada fácil, por lo antes expuesto.	prácticas en el uso	contenidos,
51	Realmente es muy difícil aplicar la tecnología en el	de tecnología	DIGCONT, ASB, L:
52	aula porque no contamos ni con computadoras porque a		50-51
53	mi grupo no le dieron las Canaimas.	Experiencias	Acceso Tecnológico
54	Aparte que la institución no cuenta con laboratorios de	prácticas en el uso	Limitado, ACTECL,
55	computación ni con técnicos expertos en tecnología.	de tecnología	ASB, L: 52-54
56	Lo único con lo que cuenta mi escuela es con el wifi	Percepciones	Búsqueda de
57	que nos dan la clave para poder buscar alguna	sobre	Información,
58	información necesaria.	competencias	BUSINF, ASB, L:
59	Aparte que esto lleva tiempo contar con recursos	digitales	56-57
60	tecnológicos y no solamente con un teléfono, que	Impacto de las	Dependencia del
61	tampoco es tan avanzado.	competencias	Wi-Fi, DEPWIF,
62	¿De qué manera observas el interés del docente	digitales en la	ASB, L: 57-59
63	para el desarrollo de los objetivos de la educación	enseñanza	
64	primaria en el marco de las competencias digitales?	Experiencias	Acceso Tecnológico
65	El interés y la motivación del docente depende de su	prácticas en el uso	Limitado, ACTECL,
66	compromiso profesional. Creo que eso es lo	de tecnología	ASB, L: 61-63
67	fundamental.	Percepciones	Compromiso
68	Hoy en día se habla mucho de las competencias	sobre	Profesional
69	digitales para el desarrollo de habilidades que nos	competencias	COMPP, ASB, L:
70	permitan desenvolvernos eficazmente en el entorno.	digitales	68-70
71	La situación país también influye mucho ya que por los	Impacto de las	Desarrollo de
72	saldos tan bajos que percibimos los docentes no nos	competencias	habilidades,
73	permite tener computadoras e internet en nuestras	digitales en la	DESHAB, ASB,
74	casas. Los docentes accedemos al internet es por los	enseñanza	L: 69-71
75	datos que tenemos en nuestros celulares.	Experiencias	Acceso Tecnológico
76	Sinceramente no observo ningún interés en mis	prácticas en el uso	Limitado, ACTECL,
77	compañeros docentes para el uso de la tecnología y la	de tecnología	ASB, L: 72-76
78	aplicación eficiente de las competencias digitales, y	Percepciones	Motivación
79	todo es por lo antes mencionado.	sobre	docente,
80	¿Qué tipo de manifestaciones en los cambios	competencias	MOTDOC, ASB,
81	innovadores del docente se han venido observando	digitales	L: 79-83
82	respecto a las competencias digitales en el desarrollo		
83	de la praxis pedagógica?		
84	El docente en la actualidad se ve en la necesidad de	Impacto de las	Cambio
85	cambiar los modos y medios de comunicación con sus	competencias	pedagógico,
86	estudiantes. No se trata solo de “agregar nuevos	digitales en la	CAMPED, ASB,
87	recursos” sino aceptar un cambio de reglas del juego.	enseñanza	L: 88-91
88	Incluirse en las redes sociales y cumplir con sus roles	Experiencias	Roles
89	de: entrenador, guía, rol de experto y convertirse en un	prácticas en el uso	Predefinidos del
90	auténtico diseñador de experiencias de aprendizajes.	de tecnología	docente, ROLPD,
91	¿Reconoces alguna teoría del conocimiento para		ASB, L: 92-94
92	fundamentar la integración de las competencias		
93	digitales en su enfoque pedagógico?		
94	Por supuesto, la teoría Constructivista, es una de las	Experiencias	Aprendizaje
95	que respalda el desarrollo de la tecnología y los	prácticas en el uso	constructivista,
96	modelos formativos.	de tecnología	APRCONS, ASB, L:
97	La autonomía del estudiante para que sea un actor	Impacto de las	98-100
98	activo consciente del propio desarrollo del		
99	conocimiento.		

100	Así como también la teoría del Conectivismo, esta	competencias	Autonomía
101	teoría sustenta que el aprendizaje es un proceso que	digitales en la	Estudiantil,
102	ocurre en cualquier parte, en ambientes difusos y	enseñanza	AUTEST, ASB,
103	cambiantes.	Impacto de las	L: 101-103
104	En el contexto de la Educación Primaria ¿Cómo	competencias	Conectivismo,
105	articulan los docentes los fundamentos del	digitales en la	CONTIV, ASB, L:
106	conocimiento pedagógico y las competencias	enseñanza	104-107
107	digitales en el desarrollo cognitivo de los		
108	estudiantes?		
109	El docente debe buscar estrategias para que se		
110	manifieste la articulación, claro está, una vez preparado		
111	lógicamente y contar con los recursos mínimos dentro		
112	de las instalaciones educativas.	Percepciones	Compromiso
113	Porque hoy en día, las competencias digitales son	sobre	Profesional
114	fundamentales en los programas escolares. De hecho,	competencias	COMPP, ASB, L:
115	ya se considera una competencia clave que debe haber	digitales	113-116
116	desarrollado cada estudiante al finalizar la etapa de		
117	educación obligatoria.	Percepciones	Competencias
118	Ahora bien, toca analizar si realmente el sistema	sobre	clave, COMCLA,
119	educativo cuenta con las herramientas necesarias y	competencias	ASB, L: 117-121
120	tiene realmente la disposición y el compromiso de	digitales	
121	ofrecer las herramientas y recursos necesarios tanto		
122	para el docente como para los estudiantes para que se	Percepciones	Expectativas
123	pueda cumplir con los objetivos a cabalidad.	sobre	Docentes,
124	¿Quieres agregar algo más a la entrevista?	competencias	EXPDOC, ASB,
125	Algo muy relevante como lo he venido manifestando,	digitales	L: 122-127
126	es que la mayoría de los estudiantes no cuentan con		
127	estas tecnologías. No tienen computadora, ni teléfonos		
128	de última generación para cumplir con sus actividades		
129	y son sus representantes que en su mayoría se las	Impacto de las	Delegación de las
130	realizan, o pagan para que se las hagan, porque algunos	competencias	tareas, DELTAR,
131	representantes carecen también de ese tipo de	digitales en la	ASB, L: 129-136
132	conocimientos.	enseñanza	
133	Hubo un tiempo cuando se trató de hacer la integración		
134	de las TIC, pero fue un largo proceso en nuestro país.		
135	Y es bien sabido el poco interés que tienen los entes		
136	gubernamentales en apoyar la educación.	Experiencias	Desarrollo TIC,
137	La tecnología nos arropa por las carencias en su	prácticas en el uso	DEST, ASB, L. 137-
138	implementación, ya que gran parte de los sectores	de tecnología	138
139	educativos no cuentan con los requerimientos mínimos	Percepciones	Apoyo Institucional,
140	(computadoras, internet, teléfonos	sobre	APOINST, ASB, L:
141	inteligentes).Además, es importante mencionar que	competencias	139-140
142	para la integración de las TIC es necesario que se	digitales	Acceso Tecnológico
143	cuenta con docentes altamente capacitados y en	Experiencias	Limitado, ACTECL,
144	constante formación.	prácticas en el uso	ASB, L: 141-145
145	Otro aspecto resaltante es que los estudiantes en la	de tecnología	
146	actualidad si tienen acceso a la tecnología, aunque sea		
147	con celulares de familiares, pero su interés se centra en	Experiencias	Desarrollo TIC,
148	navegar en las redes sociales como Facebook,	prácticas en el uso	DEST, ASB, L.
149	instagram o en el TikTok. Pero para fines de estudios	de tecnología	145-148
150	no se interesan.		
151	Muchas gracias, ¡por su aporte;	Impacto de las	Apoyo
152		competencias	institucional,
153		digitales en la	APOYI, ASB, L:
154		enseñanza	149-154
155			

A continuación, la tabla 3

Tabla 3. Actor Social C

Nº Línea	Descripciones sobre la realidad	Categoría abierta	Subcategoría/ código
1	Buenos días apreciada colega de la U.E.”Antonio José		
2	de Sucre”. Agradecida por esta oportunidad de conocer		
3	tus vivencias y experiencias en torno a las		
4	competencias digitales en el nivel de Educación		
5	Primaria. Quiero que al responder estas interrogantes		
6	por favor amplíes lo más que puedas tus respuestas, las		
7	cuales servirán para fundamentar la parte medular de		
8	mi tesis doctoral, en la generación de un constructo		
9	teórico relacionado con esta temática. Puede mencionar		
10	su identidad si así lo prefiere, pero de igual manera,		
11	tiene la opción del anonimato. Necesito además sus		
12	años de servicio y grados académicos.		
13	Docente: M. G., Grado que administra: 3er Grado.		
14	Años de Servicio: 21 años		
15	Grados Académicos: Profesora en Educación Integral.		
16	Especialización en Educación Básica.		
17	¿Cuáles son las competencias digitales que utiliza en		
18	el proceso formativo?		
19	A partir de la pandemia del COVID 19 me vi obligada		
20	a enviar tareas a través del celular por medio del		
21	WhatsApp.		
22	Pero mi experiencia no fue muy grata porque no todos		
23	los representantes tenían teléfonos inteligentes.		
24	Actualmente, solo utilizo el celular para informar las		
25	actividades que se les fueron asignadas.		
26	Particularmente, mi apreciación es que las		
27	competencias digitales que tenemos la mayoría de las		
28	personas y en el caso de los docentes es que se usan		
29	son para enviar mensajes, montar mensajes en los		
31	estados, así como en el facebook e instagram.		
32	Pero para fines didácticos a nivel de Primaria no se usa.		
33	Son pocos los docentes que los usan.Sinceramente para		
34	nosotros los docentes es muy difícil la aplicación de las		
35	competencias digitales porque no todos los		
36	representantes tienen teléfonos inteligentes ni internet		
37	en sus casas. No contamos con recursos y herramientas		
38	tecnológicas para su aplicación.		
39	Desde su perspectiva. ¿Cómo ha sido tu experiencia		
40	en la digitalización de los contenidos asignados a los		
41	estudiantes?		
42	Por la situación que se vive en este país y ahora que		
43	nos quitan la luz a diario es imposible poder digitalizar		
44	los contenidos de las clases.		
45	Es más seguro enviárselo para que realicen las tareas		
46	en sus hogares con su libro enciclopedia.		
47	Además, la experiencia que tuvimos por las clases		
48	digitales por la pandemia, los estudiantes ahora tienen		
49	más dificultad para la lecto escritura porque estaban era		
		Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Desarrollo TIC, DEST, ASC, L: 20-22
		Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Delegación de las tareas, DELTAR, ASC, L: 23-24
		Percepciones sobre competencias digitales	Expectativas Docentes, EXPDOC, ASC, L: 25-26
			Competencias clave, COMCLA, ASC, L: 27-32
		Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Acceso Tecnológico Limitado, ACTECL, ASC, L: 33-39
		Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Digitalización de contenidos, DIGCONT, ASC, L: 43-45
		Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Autonomía Estudiantil, AUTEST, ASC, L: 46-47
		Percepciones sobre	Compromiso Profesional COMPP, ASC, L: 48-54

50	acostumbrados a que sus representantes les hacían las	competencias	
51	tareas y las enviaban por el celular y así es más	digitales	Expectativas en el
52	complicado corregir la ortografía y menos saber si leen		uso de redes,
53	o escriben bien.	Percepciones	EXPRED, ASC, L:
54	No hay nada mejor que lo presencial. No obstante, solo	sobre	55-57
55	envío actividades por el celular del representante si el	competencias	
56	estudiante no asiste.	digitales	Desmotivación
57	Entonces les indico que van a investigar señalándoles	Percepciones	laboral, DESLAB,
58	el contenido y sus actividades en el libro del grado para	sobre	ASA, L: 58-61
59	que así no se atrasen más en sus clases. Y más ahora	competencias	Requerimientos de
60	que solo damos dos días de clase.	digitales	Laboratorios de
61	Cabe mencionar que lo que más impide la	Experiencias	computación,
62	digitalización de los contenidos es que en nuestra	prácticas en el	RELABCOM, ASC,
63	escuela no se cuenta con recursos tecnológicos, ni	uso de	L: 62-66
64	técnicos o especialistas en el área de la computación.	tecnología	
65	Tampoco se cuentan con laboratorios de computación.		
66	¿De qué manera observas el interés del docente		
67	para el desarrollo de los objetivos de la educación		
68	primaria en el marco de las competencias digitales?		
69	Yo diría que los docentes sienten mucha apatía con el		
70	tema de las competencias digitales. No es fácil		
71	adaptarse a los cambios que implica esta modalidad.	Impacto de las	Cambio
72	Aparte que solo se asisten dos días a las escuelas hay	competencias	pedagógico,
73	que aprovechar al máximo ese poco tiempo. Así	digitales en la	CAMPED, ASC,
74	también, por la situación laboral que tenemos no hay	enseñanza	L: 71-74
75	ese compromiso en relación a trabajar con la tecnología		
76	si las condiciones son tan desfavorables en ese sentido.	Impacto de las	Gestión académica,
77	Yo puedo asegurar que aquí muy pocos usan sus	competencias	GESTAC, ASA, L:
78	competencias digitales.	digitales en la	74-79
79	¿Qué tipo de manifestaciones en los cambios		
80	innovadores del docente se han venido observando		
81	respecto a las competencias digitales en el desarrollo		
82	de la praxis pedagógica?		
83	En esta institución solo he observado a dos docentes		
84	que si tienen habilidades o son competentes en lo		
85	relacionado con la tecnología. Específicamente a través	Experiencias	Formación del
86	del celular y el correo electrónico.	prácticas en el	docente, FORDOC,
87	Pero los demás docentes como ya lo he comentado se	uso de	ASC, L: 85-88
88	resisten a ese tipo de cambios y en eso estoy yo	tecnología	
89	incluida, porque considero que para este nivel y más en	Experiencias	Poca Capacitación,
90	mi caso que es tercer grado hay que estar encima del	prácticas en el	POCAP, ASC, L:
91	estudiante para que hagan las actividades, hay que	uso de	89-97
92	orientarlos con relación a la lectura, la escritura y la	tecnología	
93	ortografía. Y lo más importante inculcarle valores que		
94	a través de esas herramientas son casi imposibles		
95	transmitirlos.		
96	Admito que el uso de la tecnología es algo que a los		
97	estudiantes les motiva y anima pero sin recursos ni las		
98	herramientas necesarias no se pueden implementar.	Impacto de las	Apoyo
99	¿Reconoces alguna teoría del conocimiento para	competencias	institucional,
100	fundamentar la integración de las competencias	digitales en la	APOYI, ASC, L:
101	digitales en su enfoque pedagógico?	enseñanza	99-101
102	De las teorías que conozco que respalda la inclusión de		
103	la tecnología para que el alumno construya su propio		
104	aprendizaje tenemos la teoría de aprendizaje	Experiencias	Aprendizaje
105	constructivista.	prácticas en el	constructivista,
			APRCONS, ASC, L:
			103-196

106	En el contexto de la Educación Primaria ¿Cómo articulan los docentes los fundamentos del conocimiento pedagógico y las competencias digitales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes?	uso de tecnología	
107			
108			
109			
110			
111	Continuo con el criterio que en este nivel de Educación Primaria es muy difícil articular su conocimiento pedagógico con las competencias digitales. Porque a pesar de poseerlas el ambiente no le ayuda con tantas carencias en las instituciones educativas.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Acceso Tecnológico Limitado, ACTECL, ASC, L: 113-117
112			
113			
114			
115			
116	A pesar de ser muy novedosas y de gran aceptación de los estudiantes no existen las condiciones mínimas para su implementación y articulación.	Percepciones sobre competencias digitales	Motivación para el Aprendizaje, MOTAPR, ASC, L: 119-121
117			
118			
119	¿Quieres agregar algo más a la entrevista?		
120	Es importante resaltar que para la implementación de la tecnología en el nivel de Educación Primaria es necesario tener un docente preparado y al día con los cambios constantes en esa materia. Pero la realidad es otra.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Alfabetización Tecnológica, ALFTEC, ASC, L: 121-126
121			
122			
123			
124			
125	La resistencia que tienen la mayoría de los docentes en esta materia es el temor por desconocimiento ya que no reciben capacitación ni preparación en lo relacionado a las TIC.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Formación del docente, FORDOC, ASC, L: 127-130
126			
127			
128			
129	Muchas gracias, ¡por su aporte!		
130			
131			
132			

A continuación, la tabla 4

Tabla 4. Actor Social D

Nº Línea	Descripciones sobre la realidad	Categoría abierta	Subcategoría/ código
1	Buenos días apreciada colega de la U.E.”Antonio José de Sucre”. Agradecida por esta oportunidad de conocer tus vivencias y experiencias en torno a las competencias digitales en el nivel de Educación Primaria. Quiero que al responder estas interrogantes por favor amplíes lo más que puedas tus respuestas, las cuales servirán para fundamentar la parte medular de mi tesis doctoral, en la generación de un constructo teórico relacionado con esta temática. Puede mencionar tu identidad si así lo prefiere, pero de igual manera, tienes la opción del anonimato. Necesito además tus años de servicio y grados académicos.		
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13	DocenteA. R, Grado que administra: 2º Grado.		
14	Años de Servicio: 15 años.		
15	Grados Académicos: Profesora en Educación Integral.		
16	¿Cuáles son las competencias digitales que utiliza en el proceso formativo?		
17			
18	Durante mis clases me gusta innovar y llamar la atención de mi grupo de estudiantes. Es por ello que me gusta implementar mis competencias digitales en la utilización del teléfono inteligente y la computadora.	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Innovación en la praxis pedagógica, INPRAPED, ASD, L: 19-23
19			
20			
21			

22	Es muy grato ver el interés del estudiante cuando se trata de este tipo de actividades.	Percepciones sobre competencias digitales	Motivación para el Aprendizaje, MOTAPR, ASC, L: 23-24
23			
24	Claro está que no son del todo novedosas como quisiera porque aquí en esta institución carecemos de ayuda en este tipo de enseñanzas. Pero hago todo lo posible para mejorar con este tipo de competencias digitales.	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Apoyo institucional, APOYI, ASD, L: 25-29
25			
26			
27			
28			
29	Desde su perspectiva. ¿Cómo ha sido tu experiencia en la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes?		
30			
31			
32			
33	Para mí todo lo que sea innovación siempre llamara mi atención. Preparo mis contenidos a través de internet. Busco ayuda con videos de YouTube, con juegos. Traigo mi computadora y con ella le doy la clase. Bajo videos instruccionales de Google para pasárselos a mis representantes cuando requiero que se le refuercen los contenidos que son difíciles o que veo que presentan dificultades.	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Gestión académica, GESTAC, ASD, L: 34-41
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41	De verdad estas competencias me ayudan mucho para poder llegar a mis estudiantes. También cree un grupo con mis representantes donde mantengo permanente interacción en relación con mantenerlos informados de todo lo que acontece en el aula de clases.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Formación del docente, FORDOC, ASD, L: 42-46
42			
43			
44			
45			
46	Lo que me impide a veces cumplir como desearía en materia de digitalización de los contenidos son las fallas con el servicio eléctrico y por ende del Internet. Aquí en esta escuela tampoco hay apoyo tecnológico. Lo único es que hay red wifi y la Directora no facilita la clave para así investigar y bajar mis contenidos aquí.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Digitalización de contenidos, DIGCONT, ASD, L: 47-49
47			
48			
49			
50			
51			
52	¿De qué manera observas el interés del docente para el desarrollo de los objetivos de la educación primaria en el marco de las competencias digitales?	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Dependencia del Wi-Fi, DEPWIF, ASD, L: 51-53
53			
54			
55	Yo siento que lo que más limita a mis compañeros es el miedo a los cambios. A pesar que ya tuvimos nuestra experiencia online debido a la pandemia del COVID 19.	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Cambio pedagógico, CAMPED, ASC, L: 58-61
56			
57			
58			
59	Para muchos, fue muy estresante porque no todos los representantes tenían celular, ni internet para hacerle llegar las tareas.	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Delegación de las tareas, DELTAR, ASD, L: 62-64
60			
61			
62	Les tocaba ir a la escuela todos los viernes a recoger los cuadernos y después cuadrar el día para volvérselos a llevar. Yo creo que eso los marcó, porque se presentaron muchas dificultades para poder implementar esa educación en línea.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Acceso Tecnológico Limitado, ACTECL, ASD, L: 65-69
63			
64			
65			
66			
67	¿Qué tipo de manifestaciones en los cambios innovadores del docente se han venido observando respecto a las competencias digitales en el desarrollo de la praxis pedagógica?		
68			
69			
70			
71	Trabajar con las competencias digitales en el aula de clase trae muchos cambios positivos, tanto para el docente como para el estudiante. Siento gran motivación y participación para que el alumno construya su aprendizaje.	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Cambio pedagógico, CAMPED, ASD, L: 74-78
72			
73			
74			
75			
76	Ojalá contara con más recursos tecnológicos sería de gran ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje.		Expectativas en el uso de redes,
77			
78	¿Reconoces alguna teoría del conocimiento para		

79	fundamentar la integración de las competencias digitales en su enfoque pedagógico?		EXPRED, ASD, L: 79-80
80			
81	La teoría constructivista es la que impulsa el aprendizaje activo donde el estudiante es el actor principal del acto educativo.		
82			
83			
84	Son las TIC las más indicadas para que el estudiante construya su propio aprendizaje. Se siente el interés y la motivación del estudiante por aprender cada día más.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Aprendizaje constructivista, APRCONS, ASD, L: 84-86
85			
86			
87	En el contexto de la Educación Primaria ¿Cómo articulan los docentes los fundamentos del conocimiento pedagógico y las competencias digitales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes?	Percepciones sobre competencias digitales	Motivación para el Aprendizaje, MOTAPR, ASD, L: 87-90
88			
89			
90			
91			
92	A través de la tecnología el docente dispone al estudiante en todo lo necesario para la búsqueda de la información. Claro está que el conocimiento pedagógico ayuda para guiarlo en una buena búsqueda. Porque sabemos que por internet también se encuentra material no adecuado que los puede confundir.	Percepciones sobre competencias digitales	Actitudes de acompañamiento, ACTACOM, ASD, L: 96-98
93			
94			
95			
96			
97			
98	En este momento del aprendizaje donde el estudiante se convierte en el constructor de su propio aprendizaje. Y convierte la enseñanza en un aprendizaje significativo. Pero se requiere un docente capacitado y ese es el problema que presentamos que no recibimos cursos de formación y capacitación permanente.	Percepciones sobre competencias digitales	Búsqueda de Información, BUSINF, ASD, L: 98-100
99			
100			
101			
102		Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Atracción del Estudiante, ATRAEST, ASD, L: 100-102
103			
104	¿Quieres agregar algo más a la entrevista?	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Desarrollo de habilidades, DESHAB, ASD, L: 103-106
105	Que para la implementación de las competencias digitales hay muchos obstáculos que el docente debe superar al estar comprometidos.		
106			
107	Pero no todos estamos preparados para enfrentar los cambios que se requieren.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Poca Capacitación, POCAP, ASD, L: 106-108
108			
109			
110	Hubo un tiempo donde se habló mucho de la integración de las TIC.	Percepciones sobre competencias digitales	Compromiso Profesional, COMPP, ASD, L: 117-120
111			
112	Sin embargo, si no hay disposición del gobierno de dotar a las escuelas de los recursos requeridos seguirá siendo una necesidad permanente en casi todas las instituciones de Educación Primaria.	Impacto de las competencias digitales en la enseñanza	Cambio pedagógico, CAMPED, ASD, L: 113-114
113			
114			
115			
116	Me encantaría que todos los docentes trabajaran unidos para lograr la integración de las tecnologías en las aulas de clase de Educación Primaria pero no existe la disposición ni el compromiso por temor a equivocarse y a cargarse de más trabajo.	Experiencias prácticas en el uso de tecnología	Desarrollo TIC, DEST, ASD, L: 117-120
117			
118			
119			
120			
121	Hay mucho camino que recorrer en cuanto a la comunicación digital de los contenidos. Quiera Dios sea pronto para poder vivir una educación innovadora y transformadora.	Percepciones sobre competencias digitales	Apoyo Institucional, APOINST, ASD, L: 121-124
122			
123			
124			
125	Muchas gracias, ¡por su aporte!		
126			
127			
128		Percepciones sobre competencias digitales	Comunicación digital, COMDIG, ASD, L: 122-125
129			
130			
131			

Fase II: Exploración y Sentido. Desglose e Interpretación de las Categorías

En esta fase, he considerado esencial incorporar todas las subcategorías surgidas de las respectivas categorías originales en el proceso de interpretación y argumentación. Estas subcategorías, han desempeñado un papel fundamental al enriquecer la integración significativa y complementariedad que comparten entre sus atributos similares con otras subcategorías relacionadas, destacando similitudes en intenciones, comportamientos y posturas observadas en la realidad estudiada.

Categoría: Experiencias prácticas en el uso de tecnología

Subcategoría: Clases en la virtualidad

...Durante mis clases y después de haber vivido la experiencia de las clases virtuales debido a la pandemia del COVID 19, comencé a enviar material digital para las clases. (CLAVIR, ASA, L: 20-22).

En este caso se observa, a el actor social A, en la categoría "experiencias prácticas en el uso de la tecnología" el contexto de la subcategoría "clases en la virtualidad" se interpreta en términos de la adaptabilidad a un entorno educativo cambiante, utilizando herramientas digitales para mantener la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia. La reflexión comprensiva puede profundizar las formas dentro de las cuales sucedieron estos hechos que afectó la dinámica de las clases, la respuesta de los estudiantes y las lecciones aprendidas durante este período de transformación, entre otros.

Ahora bien, considero que dadas las circunstancias impuestas por la pandemia del COVID-19, la reflexión comprensiva que emerge frente a los significados de esta subcategoría, se valora en la adaptación sensible a la enseñanza como respuesta activa a los cambios en las circunstancias educativas de la Educación Primaria, pasando de clases presenciales a clases virtuales. La adopción de material digital sugiere una búsqueda de nuevas formas para facilitar el aprendizaje a distancia.

Asimismo, ello exige a partir de los términos materia digital, el uso de recursos tecnológicos elegidos al tener implicaciones significativas para el diseño de las lecciones, la interacción con los estudiantes y la entrega de contenido de manera efectiva en un entorno virtual. De hecho, la referencia a la pandemia del COVID-19 destaca cómo eventos externos

pueden tener un impacto directo en las prácticas docentes. La pandemia no sólo alteró el formato de las clases, sino que también motivó cambios en la entrega del contenido educativo.

Desde este punto de vista, Goodrich et al. (2022) respaldan la relevancia y complejidad de las adaptaciones realizadas por los docentes durante la pandemia, en este caso específico, la transición a clases virtuales. Las ideas en tales razonamientos, fortalecen la comprensión acerca de cómo estos cambios pueden haber influido en la práctica del actor social A en la experiencia de los estudiantes.

En efecto, los desafíos que la instrucción remota representa, no fue simplemente una cuestión técnica, sino un cambio significativo que los docentes debieron abordar, en el marco de atender la pérdida de aprendizaje y a su vez, la necesidad de investigación, lo cual destaca un impacto crítico en el proceso educativo, dado por ejemplo, en los requerimientos del envío de material digital, indicando una respuesta a la necesidad de mitigar estas pérdidas, aspectos clave de la instrucción individualizada, la efectividad de las prácticas docentes, el impacto diferencial en estudiantes diversos, las implicaciones a largo plazo, entre otros.

Subcategoría: Poca Capacitación

...Una amiga es la que me orienta en su uso. (POCAP, ASA, L: 28); Con los pocos conocimientos que tengo en materia digital preparo el material en la Canaima y se lo envío al correo de los representantes. (POCAP, ASA, L: 65-67); Aparte que no tienen una buena capacitación con relación a las herramientas digitales. (POCAP, ASA, L: 91-92); Pero los demás docentes como ya lo he comentado se resisten a ese tipo de cambios y en eso estoy incluida, porque considero que para ese nivel y más en mi caso que es tercer grado hay que estar encima del estudiante para que hagan las actividades, hay que orientarlos con relación a la lectura, la escritura y la ortografía. Y lo más importante inculcarle valores que a través de esas herramientas son casi imposible transmitirlos. (POCAP, ASC, L: 89-97); Pero se requiere un docente capacitado y ese es el problema que presentamos que no recibimos cursos de formación y capacitación permanente. (POCAP, ASD, L: 106-108).

En el discurso de los actores sociales A, C y D, se destaca la recurrencia del tema relacionado con la limitada capacitación en el uso de la tecnología. Este aspecto se manifiesta en varias instancias, cuando mencionan que reciben orientación de una amiga, lo que da a entender que utilizan sus conocimientos limitados para preparar material en la Canaima. Estos testimonios, reflejan la necesidad de una mayor formación digital por parte de los docentes, lo cual puede

influir en la calidad de las experiencias prácticas en el uso de la tecnología en el contexto educativo.

De hecho, este patrón de expresiones resalta la importancia de abordar la capacitación docente en tecnología como un componente esencial para mejorar la integración efectiva de las herramientas digitales en la práctica educativa, destacando la relevancia de estrategias de desarrollo profesional que fortalezcan las competencias digitales de los docentes.

En este contexto discursivo mencionado, se evidencia un patrón consistente con los hallazgos de Timotheou et al. (2023), frente a brechas y desigualdades en la enseñanza y aprendizaje, lo que sugiere la necesidad de mejorar la capacidad digital de las escuelas y los docentes, subrayando la centralidad de programas de capacitación que aborden la complejidad de la integración de tecnologías digitales en la educación y a su vez, puedan promover una transformación digital exitosa, considerando la interconexión de impactos en el ecosistema escolar y los factores que facilitan un cambio efectivo.

En este sentido, comprendo que la situación reflejada en estas voces revela una problemática significativa en la implementación de tecnologías digitales en el ámbito de la Educación Primaria, evidenciando una falta de experiencia y baja capacidad digital entre los docentes, situación que repercute negativamente en la misma condición institucional. La carencia de capacitación digital del docente combinado con la falta de visión de la escuela, afecta la enseñanza en entornos virtuales, subrayando la prioridad crítica de programas de formación específicos para abordar estas deficiencias y fomentar una integración exitosa de la tecnología en el proceso educativo.

Subcategoría: Requerimientos de Laboratorios de computación

...La mayor dificultad que tengo para el uso y aplicación de las competencias digitales en mis clases es que en la escuela no se cuenta con laboratorios de computación, ni con apoyo técnico, ni personal especializado que apoyen tanto al docente como a los estudiantes en esas actividades diarias. (RELABCOM, ASA, L: 51-56); Cabe mencionar que lo que más impide la digitalización de los contenidos es que en nuestra escuela no se cuenta con recursos tecnológicos, ni técnicos o especialistas en el área de la computación. Tampoco se cuentan con laboratorios de computación. (RELABCOM, ASC, L: 62-66).

Los trozos discursivos proporcionan información esencial sobre los desafíos enfrentados por los actores sociales A y C en la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología,

específicamente en relación con la subcategoría requerimiento de laboratorios de computación. Ambos actores, destacan la falta de infraestructura tecnológica en la escuela, señalando la ausencia de laboratorios de computación, apoyo técnico y personal especializado.

Estas carencias, emergen como barreras significativas que limitan la implementación efectiva de competencias digitales en las clases. La referencia testimonial subraya la importancia crítica de contar con recursos digitales y soporte técnico adecuado para lograr una integración exitosa de la tecnología en el entorno educativo de la Educación Primaria.

De hecho, la investigación de Matharu (2024) aborda la utilización de herramientas tecnológicas en la Educación Primaria y su impacto real en el entorno de aprendizaje. Se destaca cómo los recursos en línea pueden contribuir a la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en este nivel. El estudio previo hace la distinción del marco que proporciona a las escuelas una comprensión de los requisitos más esenciales para la exitosa integración de las TIC, previo a la identificación de recursos valiosos. Se examinan las herramientas que podrían facilitar la integración de las TIC.

Por ello, se entiende que estas investigaciones previas revelan que las prácticas de integración tecnológica de los docentes no siempre reflejan sus estilos de enseñanza, atribuyendo esto, al menos en parte, a las barreras externas que impiden el uso efectivo de la tecnología de manera coherente con sus estilos de enseñanza. El uso actual de las TIC en las escuelas y el objetivo de proporcionar una educación de calidad, se ven afectados significativamente por los factores clave mencionados.

Subcategoría: Digitalización de contenidos

...la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes mi experiencia ha sido un poco monótona, ya que como dije en la pregunta anterior solo hago uso de mi Canaima y del teléfono inteligente. (DIGCONT, ASA, L: 60-64). Mi experiencia en la digitalización de los contenidos, pues nada fácil, por lo antes expuesto. (DIGCONT, ASB, L: 50-51). Por la situación que se vive en este país y ahora que nos quitan la luz a diario es imposible poder digitalizar los contenidos de las clases. (DIGCONT, ASC, L: 43-45). Lo que me impide a veces cumplir como desearía en materia de digitalización de los contenidos son las fallas con el servicio eléctrico y por ende del Internet. (DIGCONT, ASD, L: 47-49).

Los trozos discursivos proporcionan información esencial sobre los desafíos enfrentados por los actores sociales A, B, C y D en la categoría de experiencias prácticas en el uso de la

tecnología, específicamente en relación con la subcategoría requerimiento de laboratorios de computación. Todos ellos, destacan la falta de infraestructura tecnológica en la escuela, señalando la ausencia de laboratorios de computación, apoyo técnico y personal especializado. Estas carencias emergen como barreras significativas que limitan la implementación efectiva de competencias digitales en las clases. La referencia subraya la importancia crítica de contar con recursos y soporte técnico adecuado para lograr una integración exitosa de la tecnología en el entorno educativo de la Educación Primaria.

La interpretación de la subcategoría "Digitalización de los contenidos" en el contexto de las experiencias prácticas de los actores sociales se sustenta en los elementos medulares proporcionados por Isrok'atunet al. (2022). En su investigación, se destaca que el siglo XXI se caracteriza por el uso de dispositivos digitales y los futuros docentes demandan competencias específicas, entre las cuales se encuentra la competencia de alfabetización digital inherente a la digitalización de los contenidos.

Esta competencia abarca habilidades digitales, cultura digital, ética digital y seguridad digital. Los eventos argumentativos señalan que el dominio de habilidades digitales contribuirá al trabajo diario, la comprensión de la cultura digital preservará la cultura y protegerá la creación, ética digital, evitará conflictos y la seguridad digital permitirá la conciencia de los crímenes en el mundo digital. En este contexto, las voces de los actores sociales reflejan las limitaciones y desafíos en la digitalización de los contenidos, alineándose con la importancia de desarrollar competencias digitales para el futuro de la enseñanza.

En contraste y complementariedad de lo mencionado y al ahondar en el significado de esta subcategoría: requerimiento de laboratorio de computación, distingo y asumo aspectos claves de la digitalización de los contenidos como ámbito significativo inherente a las competencias digitales del docente, siguiendo los términos de Basilotta-Gómez et al. (2022) al trasladar sus razonamientos en el nivel de la Educación Primaria, toda vez que, las competencias digitales se han vuelto clave en el desarrollo de las actividades y contenidos que coadyuvan al desarrollo de los objetivos educacionales, en conformidad con el dominio cognitivo en la sociedad actual. Estas implicaciones, destacan la prioridad de integrarlas en la formación y desarrollo profesional de los docentes de este nivel educativo. Este escenario, es de interés de igual modo que en los resultados obtenidos de la investigación de Basilotta-Gómez et al. (ob. cit.) puesto que develaron una baja o media-baja competencia digital del docente como limitante

del componente crítico en el desarrollo de los contenidos digitales, así como en aspectos significativos de la evaluación de la práctica educativa. Este hallazgo, sugiere la necesidad de desarrollar programas de formación específicos y prácticos para mejorar estas competencias.

Asimismo, la mencionada investigación previa hace referencia a la renovación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para la digitalización de contenidos en la creación exponencial de los mismos, lo cual da a entender que los docentes deben estar en constante actualización para adaptarse a los cambios tecnológicos y pedagógicos. En este ejercicio proyectivo, también se hace hincapié en este tipo de competencia del docente para la enseñanza remota de emergencia, si es necesario, lo que conlleva a los requerimientos de su capacitación en función de ir adaptándose rápidamente a situaciones imprevistas mediante el uso efectivo de las TIC.

De este modo, una rama más de la interpretación de esta subcategoría en la condición de los requerimientos de laboratorio de computación en las instituciones de Educación Primaria, salta a la vista cuanto se hace énfasis en el desarrollo de contenidos de manera eficiente y adecuada en conformidad con las competencias digitales del docente. Todos estos elementos, se entrecruzan en la idea de implementar programas de formación centrados no solamente hacia la adquisición de habilidades técnicas, sino también en el uso pedagógico de la tecnología, implicándose en este escenario las competencias digitales del docente, que a su vez, juega un papel significativo en la adopción e implementación de las TIC en el aula, transformación y mejora de la educación desde la acción educativa, e integración de las tecnologías de manera pedagógica.

Subcategoría: Conocimiento y apoyo técnico

...Lo que más impide la digitalización de los contenidos es que no cuento con la formación y los conocimientos que me permitan resolver los problemas que usualmente se presentan al utilizar estas herramientas, ni el apoyo técnico tanto al docente como a los estudiantes. (CONAPT, ASA, L: 75-80). La triste realidad es que no estamos preparados para eso. Podemos usar algunas redes sociales, pero carecemos de conocimientos para aplicar la tecnología como en realidad requieren nuestros estudiantes. (CONAPT, ASB, L: 37-40).

La subcategoría "Conocimiento y apoyo técnico" se revela a través de los relatos de los actores sociales A (ASA) y B (ASB). En estos fragmentos, los participantes expresan las barreras que enfrentan en el proceso de digitalización de contenidos debido a la falta de

formación y conocimientos técnicos. El actor social A, destaca la carencia de habilidades y el apoyo técnico necesario para abordar los problemas recurrentes en el uso de herramientas tecnológicas, tanto para él como para los estudiantes.

Por otro lado, el actor social B subraya la falta de preparación generalizada para utilizar la tecnología de manera efectiva, indicando que, aunque pueden utilizar algunas redes sociales, carecen del conocimiento necesario para aplicar la tecnología de manera más integral y alineada con las necesidades educativas de los estudiantes. Estos testimonios resaltan la importancia del desarrollo de competencias tecnológicas y el respaldo técnico para una integración efectiva de la tecnología en el contexto educativo.

De hecho, al ir reflejando la realidad destacada por los participantes en cuanto a las limitaciones de conocimientos y respaldo técnico en el contexto educativo, señalan Johnson et al. (2016) la prioridad de fortalecer estas percepciones al resaltar que la tecnología es un factor crucial en la configuración del panorama educativo actual. A pesar de los esfuerzos de los centros escolares para aumentar el uso de la tecnología en las aulas, proporcionando hardware y mejorando la conectividad a Internet, los desafíos en la integración efectiva persisten.

Los educadores enfrentan obstáculos externos, como el acceso a recursos, la formación y el apoyo, así como barreras internas relacionadas con actitudes, creencias y habilidades tecnológicas. He allí donde se mantiene la necesidad de abordar estos desafíos para lograr una implementación exitosa de la tecnología en la Educación Primaria, proporcionando la ayuda técnica y la capacitación requerida por los educadores, administradores escolares e investigadores en tecnología educativa.

Subcategoría: Aprendizaje constructivista

...Para mi entender la teoría de aprendizaje constructivista es una de las principales teorías que respaldan el desarrollo de las competencias digitales, la formación del docente y la actitud ante las tecnologías. (APRCONS, ASA, L: 113-117). La teoría Constructivista, es una de las que respaldan el desarrollo de la tecnología y los modelos formativos. (APRCONS, ASB, L: 98-100). De las teorías que conozco que respalda la inclusión de la tecnología para que el alumno construya su propio aprendizaje tenemos la teoría de aprendizaje constructivista. (APRCONS, ASC, L: 103-196). La teoría constructivista es la que impulsa el aprendizaje activo donde el estudiante es el actor principal del acto educativo. (APRCONS, ASD, L: 84-86).

La subcategoría "Aprendizaje Constructivista" se deriva de las voces de los actores sociales A (ASA), B (ASB), C (ASC) y D (ASD), quienes enfatizan la importancia del enfoque constructivista en el desarrollo de competencias digitales y la integración efectiva de la tecnología en la educación. Según los participantes, el constructivismo respalda el proceso de aprendizaje, la formación docente y la actitud hacia la tecnología, alentando la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes.

Este referencial de interés al considerar los principios del constructivismo percibido por los docentes como sustrato fundamental para fomentar un aprendizaje significativo, donde el estudiante desempeña un papel central en su propia educación. Estas percepciones, reflejan la relevancia atribuida a esta teoría en el desarrollo de los aprendizajes al seguir sus efectos como guía pedagógica para aprovechar al máximo las herramientas digitales en el contexto educativo.

La subcategoría "aprendizaje constructivista" se fundamenta en la teoría constructivista, la cual respalda el desarrollo de competencias digitales, la formación docente y la actitud hacia las tecnologías, según lo expresado por los actores sociales A, B, C y D. Al respecto, Isik (2018) refuerza esta perspectiva al destacar que, en sociedades contemporáneas, los procesos mentales como el procesamiento y producción de información se han vuelto prominentes, y los sistemas educativos se revisan según el enfoque constructivista, centrado en la mente y basado en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Las herramientas tecnológicas, entonces, desempeñan un papel significativo al garantizar el aprendizaje activo y contribuir tanto al sistema educativo en general como a estudiantes y docentes, favoreciendo aspectos como la activación del aprendizaje previo, la sensibilidad a las diferencias individuales, el acceso a fuentes de información y el apoyo al aprendizaje individual y de por vida, entre otros aspectos relevantes en el entorno de la Educación Primaria.

Subcategoría: Formación del docente

...allí es donde surge la necesidad de crear programas de formación que permitan la capacitación y evaluación del docente en cuanto a la aplicación de las competencias digitales en el campo educativo. (FORDOC, ASA, L: 134-137). Para que se puedan aplicar las competencias digitales de forma innovadora y variada es necesario que se cuente con un docente altamente capacitado y en formación permanente. (FORDOC, ASA, L: 156-159). En esta institución solo he observado a dos docentes que si tienen habilidades o son competentes en lo relacionado con la tecnología. Específicamente a través del celular y el correo electrónico. (FORDOC, ASC, L: 85-88). La resistencia que tienen la mayoría de

los docentes en esta materia es el temor por desconocimiento ya que no reciben capacitación ni preparación en lo relacionado a las TIC. (FORDOC, ASC, L: 127-130). De verdad estas competencias me ayudan mucho para poder llegar a mis estudiantes. También cree un grupo con mis representantes donde mantengo permanente interacción en relación con mantenerlos informados de todo lo que acontece en el aula de clases. (FORDOC, ASD, L: 42-46).

La subcategoría "Formación del Docente" refleja la importancia atribuida a la capacitación y evaluación continua del personal docente en el contexto de las competencias digitales. Los comentarios indican que la creación de programas de formación es esencial para permitir que los docentes adquieran y apliquen competencias digitales en el campo educativo. La percepción es que la innovación y la variabilidad en la aplicación de estas competencias requieren docentes altamente capacitados y en formación permanente.

Sin embargo, se señala que, en la institución en cuestión, solo un pequeño número de docentes muestra habilidades o competencia en tecnología, especialmente a través de dispositivos como teléfonos celulares y correos electrónicos. La resistencia de la mayoría de los docentes a abordar las TIC se atribuye al temor derivado del desconocimiento, destacando la necesidad crítica de recibir capacitación y preparación en tecnologías de la información y comunicación (TIC). Este hallazgo resalta la brecha existente en la preparación tecnológica de los docentes en la institución.

Además, se destaca la utilidad percibida de estas competencias digitales para mejorar la comunicación con los estudiantes y representantes, lo cual sugiere que la formación del docente, no sólo es vista como un requisito técnico sino también como una herramienta efectiva para la participación y la conexión en el entorno educativo. En resumen, la subcategoría resalta la necesidad de una formación continua y efectiva para capacitar a los docentes en competencias digitales y abordar la brecha existente en habilidades tecnológicas dentro de la institución.

La subcategoría "Formación del Docente" se destaca en el contexto de las experiencias prácticas en el uso de la tecnología, evidenciando la urgencia de coordinar esfuerzos a nivel global para abordar la educación y capacitación en habilidades digitales. La investigación de Jackman et al. (2021) resalta la importancia crítica de proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para tener éxito en la era digital, al mismo tiempo que se abordan los riesgos y la desigualdad asociados.

El párrafo subraya la necesidad de adaptarse al mundo digital, que ha transformado la comunicación, el aprendizaje, las compras y el entretenimiento. En este contexto, la formación del docente se posiciona como un componente esencial para equiparlos con las habilidades digitales impostergables en la Educación Primaria, toda vez que vayan contribuyendo así a la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades en el entorno digital en constante evolución.

Subcategoría: Acceso Tecnológico Limitado

...Es importante agregar que no todos los estudiantes cuentan con el uso de herramientas tecnológicas (no tienen computadoras, ni celulares inteligentes) entre otras, para cumplir con sus actividades. (ACTECL, ASA, L: 139-142). Realmente es muy difícil aplicar la tecnología en el aula porque no contamos ni con computadoras porque a mi grupo no le dieron las Canaimas. (ACTECL, ASB, L: 52-54). Aparte que esto lleva tiempo contar con recursos tecnológicos y no solamente con un teléfono, que tampoco es tan avanzado. (ACTECL, ASB, L: 61-63). La situación país también influye mucho ya que por los sueldos tan bajos que percibimos los docentes no nos permite tener computadoras e internet en nuestras casas. Los docentes accedemos al internet es por los datos que tenemos en nuestros celulares. (ACTECL, ASB, L: 72-76). La tecnología nos arropa por las carencias en su implementación, ya que gran parte de los sectores educativos no cuentan con los requerimientos mínimos (computadoras, internet, teléfonos inteligentes). (ACTECL, ASB, L: 141-145). Pero para fines didácticos a nivel de Primaria no se usa. Son pocos los docentes que los usan. Sinceramente para nosotros los docentes es muy difícil la aplicación de las competencias digitales porque no todos los representantes tienen teléfonos inteligentes ni internet en sus casas. No contamos con recursos y herramientas tecnológicas para su aplicación. (ACTECL, ASC, L: 33-39). Continuo con el criterio que en este nivel de Educación Primaria es muy difícil articular su conocimiento pedagógico con las competencias digitales. Porque a pesar de poseerlas el ambiente no le ayuda con tantas carencias en las instituciones educativas. (ACTECL, ASC, L: 113-117). Les tocaba ir a la escuela todos los viernes a recoger los cuadernos y después cuadrar el día para volvérselos a llevar. Yo creo que eso los marcó, porque se presentaron muchas dificultades para poder implementar esa educación en línea. (ACTECL, ASD, L: 65-69).

La subcategoría "Acceso Tecnológico Limitado" refleja las voces de los actores sociales, evidenciando las dificultades y limitaciones para la implementación efectiva de competencias digitales en el contexto educativo. Las narrativas de los actores sociales A, B, C y D subrayan la falta de acceso a herramientas tecnológicas esenciales, como computadoras y teléfonos inteligentes, para cumplir con las actividades educativas. La carencia de recursos tecnológicos se

vincula directamente con la situación económica del país y los bajos sueldos de los docentes, que afectan la disponibilidad de computadoras e internet en sus hogares.

Las narrativas también resaltan la escasez de implementación de competencias digitales en la Educación Primaria debido a la falta de recursos y herramientas tecnológicas en las instituciones educativas y entre los representantes. La dificultad para articular el conocimiento pedagógico con las competencias digitales se destaca como un desafío significativo, exacerbado por las carencias ambientales y las limitaciones en el acceso a la tecnología. En conjunto, estas experiencias revelan las barreras sustanciales que enfrentan los educadores y estudiantes en entornos con acceso tecnológico limitado.

La investigación de Holt (2015) resalta la importancia de comprender el papel crucial de la tecnología y la informática en la facilitación del aprendizaje y su función dentro de la educación. Se destaca la relevancia de la disponibilidad, asequibilidad y eficiencia de dispositivos y herramientas tecnológicas, que han beneficiado tanto a estudiantes como a educadores. Sin embargo, al considerar la subcategoría "Acceso Tecnológico Limitado" en el marco de las experiencias prácticas en el uso de la tecnología, se observa que estas ventajas no están universalmente disponibles.

Los testimonios de los actores sociales (ASA, ASB, ASC, ASD) subrayan cómo la falta de acceso a dispositivos tecnológicos esenciales, como computadoras y teléfonos inteligentes, limita significativamente la capacidad de los docentes y estudiantes para aprovechar los beneficios educativos de la tecnología. Este contraste destaca las disparidades existentes en el acceso a la tecnología, lo que resalta la necesidad de abordar las limitaciones y garantizar que todos los participantes en el proceso educativo tengan acceso equitativo a recursos tecnológicos.

Subcategoría: Desarrollo TIC

...La integración de las TIC necesita un largo proceso en este país, ya que todavía existen muchas carencias en su implementación. (DEST, ASA, L. 146-148). Hubo un tiempo cuando se trató de hacer la integración de las TIC, pero fue un largo proceso en nuestro país. (TIC, DEST, ASB, L. 137-138). Además, es importante mencionar que para la integración de las TIC es necesario que se cuente con docentes altamente capacitados y en constante formación. (DEST, ASB, L. 145-148). A partir de la pandemia del COVID 19 me vi obligada a enviar tareas a través del celular por medio del WhatsApp. (DEST, ASC, L. 20-22). Hubo un tiempo donde se habló mucho de la integración de las TIC. (DEST, ASD, L:117-120).

En el marco de la subcategoría "Desarrollo TIC", se observa que los actores sociales destacan la necesidad de un extenso proceso para la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto educativo. La carencia de su implementación se presenta como un desafío, indicando que, a pesar de los intentos previos, aún existen obstáculos significativos. La capacitación continua de los docentes emerge como un factor crucial para una integración exitosa de las TIC. La pandemia del COVID-19 también ha generado cambios en las prácticas, como el uso del celular y WhatsApp para enviar tareas, sugiriendo adaptaciones necesarias en medio de las circunstancias cambiantes.

Ahora bien, Qazi&Bhat (2023) indagaron sobre esta misma temática en el contexto de la Educación Primaria, resaltando el desarrollo de las TIC que se ven influenciadas en su utilización, por la percepción de los docentes sobre su enseñanza en las escuelas. La investigación resalta que una mayoría significativa de profesores percibe que las TIC se enseñan como una materia separada, indicando una posible falta de integración efectiva en las prácticas educativas regulares.

Asimismo, los mencionados autores encontraron que una minoría utiliza las TIC directamente en la enseñanza en clase, señalando un espacio para mejorar la aplicación práctica de estas tecnologías en el entorno educativo. A pesar de estos desafíos, se reconoce el potencial transformador de las TIC al permitir a los estudiantes explorar, observar, comprometerse y resolver problemas de manera emocionante. Además, se destaca su papel en estimular la colaboración, interacción entre pares y con los profesores. El estudio sugiere que, aunque hay un reconocimiento del impacto positivo potencial de las TIC, aún existe un camino por recorrer para una implementación más efectiva y generalizada en la Educación Primaria.

Dadas estas circunstancias, considero que está claro el potencial de las TIC en este nivel educativo, puesto que ofrecen a los estudiantes oportunidades emocionantes en el abordaje de los problemas relativos a sus aprendizajes. Sin embargo, la capacidad de la tecnología para estimular la colaboración y la interacción refuerza su importancia en el proceso educativo. La realidad es que la implementación efectiva de las TIC ha de superar los desafíos notables. Aunque se reconoce su impacto positivo potencial, el camino hacia una integración más efectiva y generalizada en el sistema educativo aún está en proceso. Se evidencia la necesidad de abordar las barreras existentes y avanzar hacia estrategias creativas del docente para su adopción más

amplia y equitativa a fin de poder beneficiar los escenarios formativos con estas herramientas transformadoras.

Subcategoría: Alfabetización Tecnológica

...Puedo decirte con sinceridad que estamos muy lejos de lo antes mencionado. Los docentes en su mayoría en el nivel de Educación Primaria no estamos alfabetizados en la tecnología. (ALFTEC, ASB, L: 27-31). Es importante resaltar que para la implementación de la tecnología en el nivel de Educación Primaria es necesario tener un docente preparado y al día con los cambios constantes en esa materia. Pero la realidad es otra. (ALFTEC, ASC, L: 121-126).

Los testimonios de los actores sociales (ASB y ASC) revelan una perspectiva crítica sobre la situación de la alfabetización tecnológica entre los docentes de Educación Primaria. El actor social B (ASB) expresa con sinceridad que la mayoría de los docentes en este nivel educativo se encuentran lejos de alcanzar un nivel adecuado de alfabetización tecnológica. Este testimonio sugiere un reconocimiento de la brecha existente entre las habilidades tecnológicas necesarias y las habilidades actuales de los docentes en el ámbito de la Educación Primaria.

Por otro lado, el actor social C (ASC) destaca la importancia de tener docentes preparados y actualizados para implementar la tecnología de manera efectiva en este nivel educativo. Sin embargo, la realidad descrita contradice esta necesidad, señalando que la situación actual no refleja un cuerpo docente debidamente preparado y al día con los cambios constantes en tecnología. Ambos testimonios resaltan la urgencia de abordar las deficiencias en la alfabetización tecnológica de los docentes de Educación Primaria, subrayando los requerimientos que dan cabida a las estrategias y programas de formación para cerrar esta brecha y mejorar la calidad de la integración tecnológica en el proceso educativo.

La subcategoría: alfabetización tecnológica, en el contexto de la Educación Primaria, se sustenta en la cita de Shanthi&Renugadevi (2022), quienes destacan su evolución hacia un conjunto de habilidades fundamentales que incluyen el uso y generación de medios digitales, procesamiento y recuperación de datos, participación en redes sociales para la formación y distribución de conocimientos y una amplia gama de habilidades informáticas competentes, similar a la alfabetización y la numeración tradicionales. El autor enfatiza que simplemente saber utilizar un navegador web y manejar software básico no es suficiente para calificar como alfabetización digital.

Ahora bien, en el contexto específico de la Educación Primaria, la situación planteada sugiere que los maestros deben desempeñar un papel fundamental enseñando todas las asignaturas mediante técnicas creativas, atractivas e instructivas. Ello implica el dominio de habilidades técnicas, así como la capacidad de fomentar el pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas, la colaboración efectiva y la comunicación eficaz entre los estudiantes.

De hecho, debe existir una variación sustancial en la alfabetización digital entre los maestros de escuelas primarias públicas, siendo que los docentes de instituciones privadas de este mismo nivel, muestran un mayor nivel de alfabetización digital en comparación con sus colegas, según los hallazgos develados por Shanthi&Renugadevi (ob. cit.). Esa evidencia, da a entender la importancia de abordar las brechas en la alfabetización digital por parte del apoyo institucional, especialmente en el ámbito de la Educación Primaria, para garantizar una educación efectiva y actualizada.

Subcategoría: Roles Predefinidos del docente

...Incluirse en las redes sociales y cumplir con sus roles de: entrenador, guía, rol de experto y convertirse en un auténtico diseñador de experiencias de aprendizajes. (ROLPD, ASB, L: 89-91).

La subcategoría "roles predefinidos del docente" se interpreta a partir del testimonio del actor social B (ASB), quien destaca la importancia que los docentes se integren en las redes sociales y asuman roles específicos, entre los cuales se incluye ser un entrenador, guía, experto y diseñador de experiencias de aprendizaje auténticas. Desde esta perspectiva, el docente cumple con el papel tradicional de facilitador del conocimiento, así como también se convierte en un orientador y acompañante pedagógico de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El papel de experto implica tener un dominio en el contenido y las herramientas tecnológicas, mientras que ser un diseñador de experiencias de aprendizaje destaca la importancia de crear ambientes educativos significativos y atractivos. En conjunto, estos roles predefinidos subrayan la necesidad que los docentes adquieran habilidades multifacéticas y se adapten a las demandas cambiantes del entorno educativo, especialmente en el contexto de la integración de las redes sociales y las tecnologías de la información.

La subcategoría "Roles predefinidos del docente" se ve reforzada por la perspectiva de Hennessy et al. (2022), quienes enfatizan la importancia del desarrollo profesional docente

(TPD) para mejorar la calidad de la enseñanza y, por ende, los resultados de aprendizaje, en escenarios formales e informales, según la adaptación de su papel frente a las demandas cambiantes del entorno educativo. Las tecnologías educativas, según los autores, ofrecen oportunidades valiosas para mejorar los programas formales e informales de TPD. Destacan formas contextualizadas y prometedoras de esta realidad formativa mediada por tecnología, como el entrenamiento virtual, la mensajería social, el aprendizaje combinado, la reflexión estimulada por video y el uso de software/aplicaciones específicas para cada materia.

En este orden de ideas, la integración de las redes sociales y las tecnologías emergentes puede potenciar la capacidad de los docentes para desempeñar roles predefinidos, como entrenador, guía, experto y diseñador de experiencias de aprendizaje. Además, al aprovechar las redes sociales, videos y aprendizaje electrónico, se pueden superar las limitaciones de las oportunidades tradicionales de TPD, permitiendo a los educadores adaptar la enseñanza efectiva en la dinámica cambiante de la Educación Primaria.

Ahora bien, para efectos de la visualización integral y en el marco de la conectividad semántica entre las subcategorías emergentes en la realidad del fenómeno relacionado con las competencias digitales del docente. Visión fenomenológica en el contexto de la Educación Primaria, develado en parte de su significación, en las voces de los actores sociales, en el marco de la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología, procedo a presentar la figura 3.

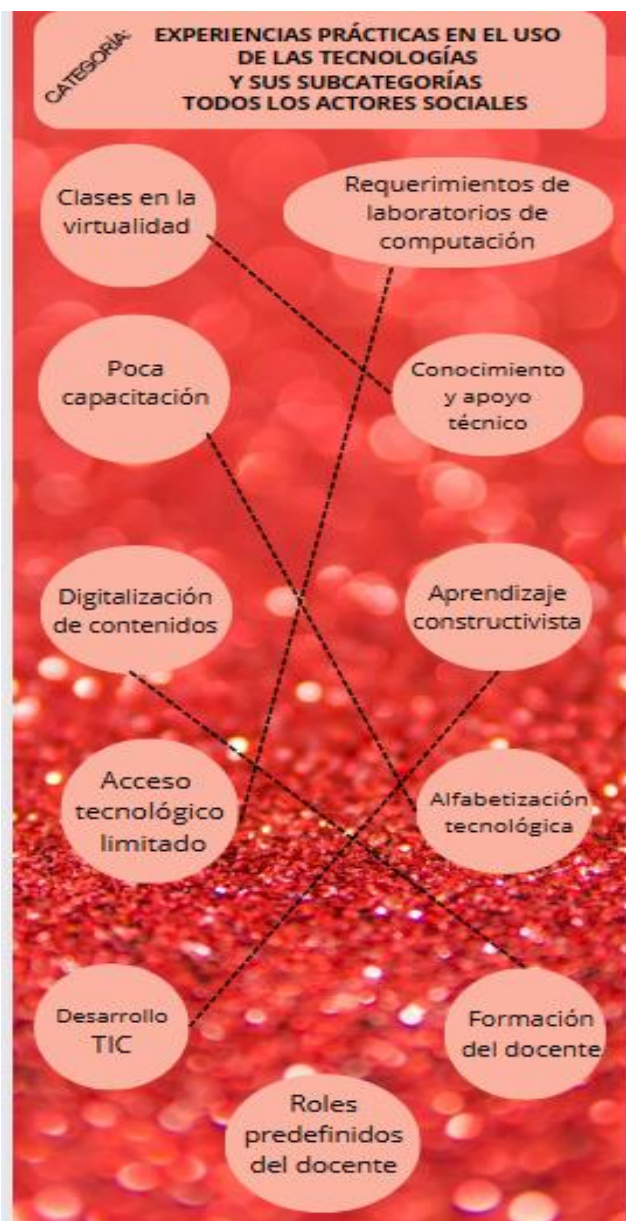


Figura 3. Categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología y sus subcategorías
 Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura 3, revela una rica y compleja red de subcategorías que emergieron dentro de la categoría de "experiencias prácticas en el uso de las tecnologías" en el contexto de las competencias digitales del docente en la Educación Primaria. Estas subcategorías, abarcan una amplia gama de dimensiones cruciales que afectan la implementación exitosa de la tecnología en

este nivel educativo, al punto que la "Clase en la virtualidad" destaca la transición hacia entornos virtuales, indicando la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas para la enseñanza en línea.

Asimismo, la condición referida a los "Requerimientos de laboratorios de computación" señala la importancia de contar con recursos tecnológicos específicos dentro de la institución educativa como parte de la dotación que debe ser el compromiso por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación, a través de la Zona Educativa del estado Lara, como ámbito de trascendencia en el cumplimiento de las mismas políticas públicas que en este referente del manejo efectivo de la tecnología en la educación han de ser el norte para optimizar el aprendizaje digital.

En este mismo sentido, se reconoce que "Poca capacitación, conocimiento y apoyo técnico" en esta realidad de las competencias digitales del docente, hace ver la escasez de experiencias y fundamentos para activar de manera efectiva las competencias digitales del docente, lo que hace sentir que existe una brecha en la preparación y respaldo para este tipo de enseñanza en la institución del estudio en el marco de significar la integración de la tecnología de manera efectiva.

En este mismo ejercicio interpretativo se develó la subcategoría "Digitalización de contenidos" reflejada en el ápice de la necesidad para transformar los materiales educativos en el uso digital, mientras que el "Aprendizaje constructivista" resalta la importancia de basarse en teorías pedagógicas sólidas al incorporar tecnología. De hecho, todas estas consideraciones hacen pensar que el "Acceso tecnológico limitado" subraya las restricciones que enfrentan los docentes y estudiantes en cuanto a la disponibilidad de dispositivos y conectividad.

De esta manera el significado atribuido a la "Alfabetización tecnológica" destaca la esencia de adquirir habilidades básicas y avanzadas en el uso de la tecnología, mientras que el "Desarrollo TIC" apunta hacia la evolución constante de estas competencias. En el mismo orden de idea la subcategoría relacionada con la "Formación del docente" pone de relieve la importancia de generar programas educativos continuos para mantener actualizados a los docentes en el ámbito digital. Situación que da cabida en el reflejo de los "Roles predefinidos del docente" resaltando las expectativas específicas que se tienen del educador en el entorno digital, puesto que lo significativo de estos escenarios están atribuido al hecho de conformar los eventos que profundicen la guiatura orientadora en la experiencia práctica de la enseñanza hasta convertirse en un diseñador de experiencias de aprendizaje.

En conjunto, estas subcategorías revelan la complejidad y la interconexión de factores que influyen en las experiencias prácticas en el uso de las tecnologías, proporcionando un marco integral para comprender las competencias digitales del docente en la Educación Primaria. De hecho, la investigación de Akbaba-Altun (2006) proporciona una perspectiva valiosa sobre los desafíos y las áreas críticas que deben abordarse al integrar las TIC en un sistema educativo centralizado. Su estudio identificó varias cuestiones relacionadas con este hecho, que arrojan luz sobre las experiencias prácticas suscitadas por parte de los docentes de Educación Primaria.

La condición y respaldo de la infraestructura se puede interpretar como una base tecnológica impostergable para poder respaldar la implementación efectiva de las TIC. Esto podría incluir aspectos como la disponibilidad de hardware, conectividad confiable y entornos digitales bien equipados. Todo ello indica que la preparación del personal docente y técnico es una línea estratégica efectiva para su cumplimiento. En este sentido, el mismo currículo de la Educación Primaria recomienda la integración de las TIC en el marco del cumplimiento de los objetivos educativos y el plan de estudios para garantizar una implementación exitosa.

Estos elementos medulares subrayan que la experiencia práctica en el uso de las tecnologías en la Educación Primaria, no se limita a la competencia técnica del docente, sino que abarca la infraestructura, capacitación, alineación con el plan de estudios y la supervisión efectiva. No obstante, esta misma interconectividad entre los significados develados a través de las subcategorías emergentes, ameritó la siguiente figura 4.

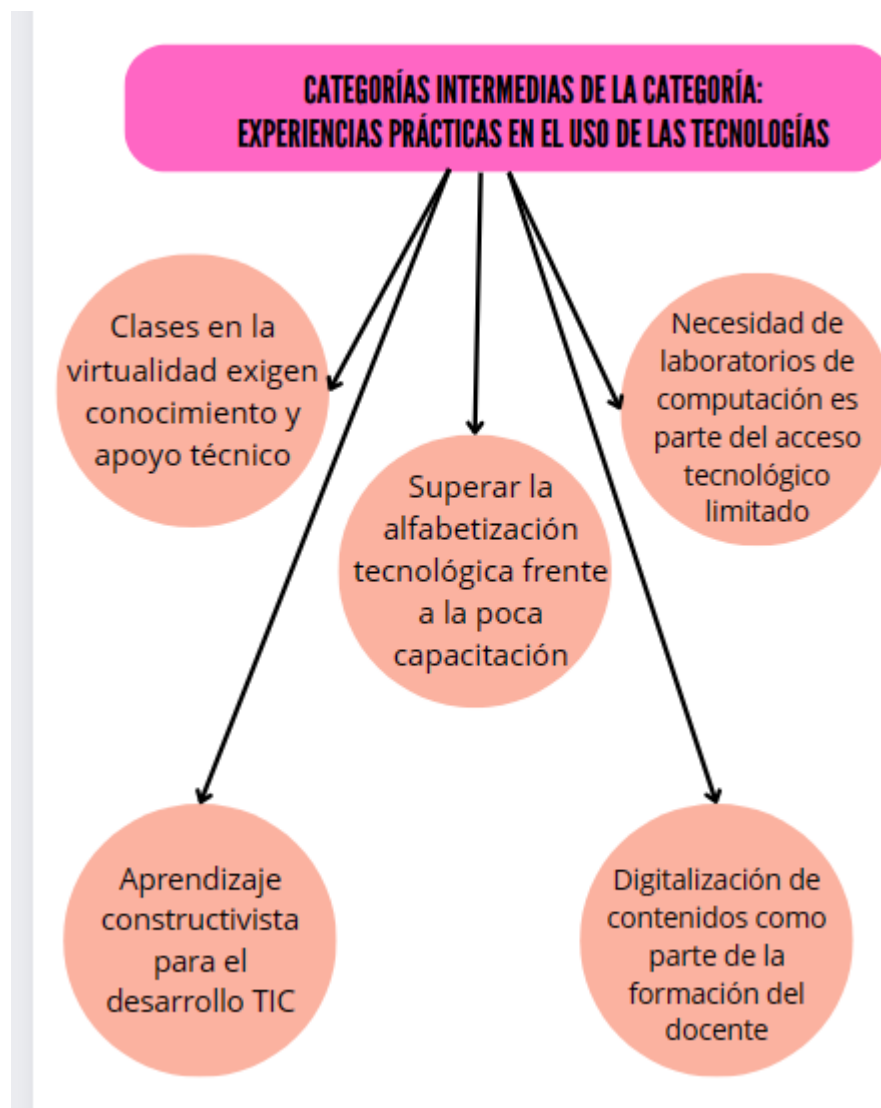


Figura 4. Categorías intermedias de la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología

Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura 4, que representa la conectividad semántica entre las subcategorías emergentes para generar las nuevas categorías intermedias, sugiere una comprensión holística y sistémica de las competencias digitales del docente de Educación Primaria. Así, las clases en la virtualidad exigen conocimiento y apoyo técnico, destaca la importancia del conocimiento técnico como sustrato de acompañamiento para la efectiva implementación de clases virtuales. Implica que los docentes deben estar en permanente comunicación con el personal especializado en tecnología

educativa para poner en práctica estas habilidades digitales de manera adecuada a fin de ofrecer experiencias didácticas de interés en entornos virtuales.

De la misma forma, la categoría intermedia relacionada con la necesidad de laboratorios de computación es parte del acceso tecnológico limitado, enfatiza la conexión representativa de ambos significados para poder generar procesos educativos innovadores dados la utilización efectiva de la tecnología en la Educación Primaria. En este mismo sentido, la categoría intermedia que comprende la conectividad semántica definida para superar la alfabetización tecnológica frente a la poca capacitación, es un hecho recurrente en el hacer necesario de los docentes, debido a que su puesta en práctica suele ser un obstáculo en cuanto al alcance de niveles óptimos que deben mostrar en la implementación de estrategias a partir de la alfabetización tecnológica.

En este mismo ejercicio intelectual de conectividad entre los significados atribuidos por los actores sociales a las experiencias tecnológicas en educación primaria, se abren los canales recurrentes en términos del aprendizaje constructivista para el desarrollo TIC en este nivel educativo dentro de una enseñanza que debe solicitar hechos concretos y específicos a fin de facilitar la integración tecnológica efectiva en el proceso educativo. Todos estos hechos, deben demostrar en cuanto a la experiencia en el uso de la tecnología que la digitalización de contenidos como parte de la formación del docente, es propio para reflexionar sobre la adaptación de los temas curriculares propios de la Educación Primaria al formato digital.

De hecho, la investigación de Timotheou et al. (2022) destaca que las tecnologías digitales han generado cambios significativos en la educación, llevando a los sistemas de esta naturaleza a la adopción de estrategias por parte del docente hacia la integración de las TIC. Este proceso ha planteado desafíos relacionados con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en términos de comprensión, adaptación y diseño de sistemas educativos de acuerdo con las tendencias tecnológicas actuales.

La falta de experiencia y la baja capacidad digital en muchas escuelas han dado lugar a brechas, desigualdades y pérdidas de aprendizaje, por lo cual se subraya la necesidad imperativa que la institución escolar como un todo adquiera esta vivencia en términos de mejorar su capacidad y preparación en los escenarios digitales, que aumenten los niveles de digitalización y logren una transformación digital exitosa. En este contexto, las categorías intermedias emergentes, como "Desarrollo TIC" y "Acceso Tecnológico Limitado", pueden interpretarse

como manifestaciones concretas de los desafíos y la prioridad en valorar la competencia digital docente en la Educación Primaria. Ahora bien, en la continuidad de la síntesis comprensiva hacia un mayor nivel de densidad teórica, seleccioné eventos representativos de las categorías intermedias para dar lugar a las macroconceptos, visualizadas en la figura 5.

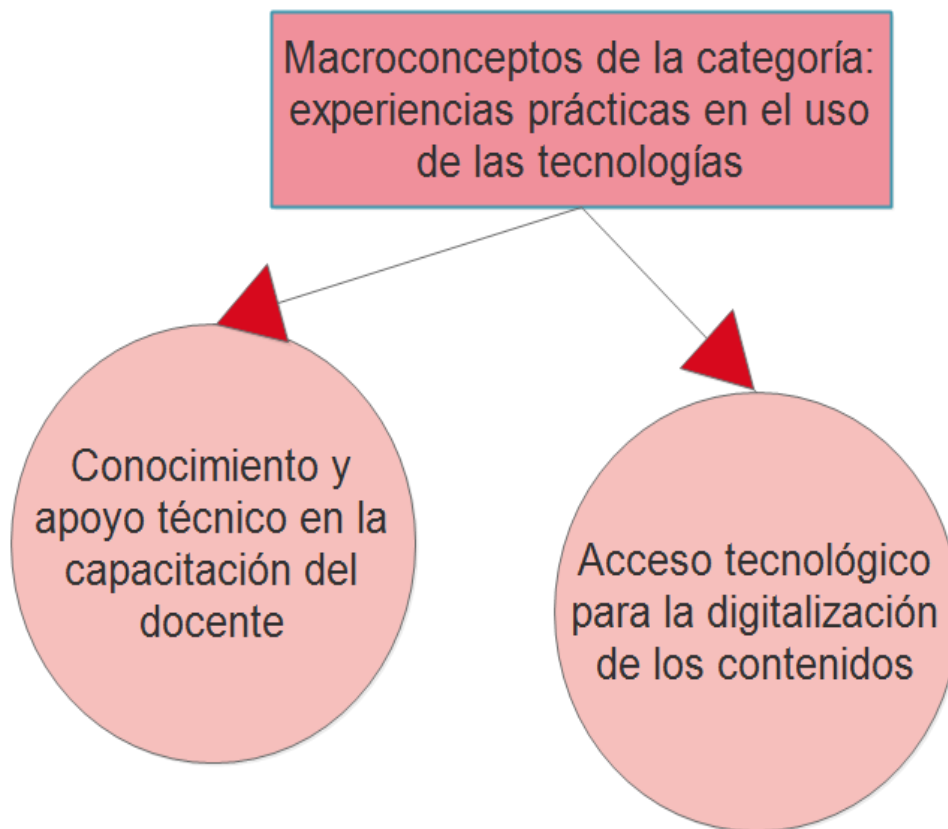


Figura 5. Macrocategorías de la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología
Fuente: Elaboración propia (2024)

En la figura 5, se precisa el macroconcepto: Conocimiento y apoyo técnico en la capacitación del docente, el cual da cabida a las experiencias cognitivas manifestadas por el docente en la cotidianidad de sus prácticas pedagógicas haciendo uso de los requerimientos respecto a las pocas competencias digitales, exigidas de realimentación en el respaldo técnico para su formación, en tanto se han de reconocer la prioridad de situaciones que demuestren habilidades tecnológicas, en el escenario de saber integrar eficazmente la tecnología en el proceso educativo. La capacitación continua y el apoyo técnico son cruciales para mantener a los

docentes actualizados y confiados en el uso de herramientas digitales. Este macroconcepto, refleja los requerimientos de programas formativos continuos que aborden habilidades técnicas, así como estrategias pedagógicas para una integración efectiva de la tecnología en el aula.

En cuanto al macroconcepto construido como acceso tecnológico para la digitalización de los contenidos, se valora como condición impostergable en la cual se exige la disponibilidad de herramientas tecnológicas, como computadoras, internet y dispositivos móviles, es esencial para permitir la creación, distribución y consumo de contenidos digitales en el entorno educativo. De este modo se comprende que el hecho de abordar las disparidades en el acceso tecnológico, ha de ser la garantía para que docentes y estudiantes tengan la infraestructura pertinente a fin de poder participar plenamente en el entorno digital de aprendizaje.

En suma, estos macroconceptos conforman parte de la plataforma sobre la cual se erige la construcción del conocimiento en esta investigación, significadas para mejorar las competencias digitales del docente, más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas; puesto que implican la creación de un entorno propicio que incluya capacitación efectiva y acceso adecuado a la tecnología. La interconexión de estos macroconceptos revela la complejidad de abordar de manera integral las competencias digitales en el contexto educativo de la Educación Primaria, donde la formación del docente y la disponibilidad de recursos tecnológicos están intrínsecamente vinculadas para lograr un cambio significativo. A continuación, se presenta la sistematización e interpretación de las subcategorías emergentes a partir de la categoría: Impacto de las competencias digitales en la enseñanza.

Categoría: Impacto de las competencias digitales en la enseñanza

Subcategoría: Clases más dinámicas

...lo aplico para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, porque esto me facilita las clases ya que así los alumnos ya traen el material investigado y las clases se hacen más dinámica. (CLADIN, ASA; L: 29-33).

El dato anómalo observado, donde solo el actor social A, menciona en la categoría: impacto de las competencias digitales en la enseñanza, la subcategoría emergente "Clases más dinámicas" como un elemento significativo que resalta la perspectiva individual del actor social A, sobre cómo las competencias digitales impactan directamente la facilitación de los eventos presentados en las clases. De hecho, la condición que resalta en este trozo discursivo como: "lo

aplico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” revela su percepción en torno al impacto positivo en la participación activa, lo cual hace pensar que la integración de la tecnología contribuye en el hacer de la enseñanza efectiva y eficiente.

De allí que los estudiantes, ya traen el material investigado dando lugar a un mayor compromiso en el proceso educativo. La tecnología se utiliza como herramienta para fomentar la investigación y la preparación previa, lo cual puede generar una participación más activa en las clases. A ello se añade el dinamismo que mejora la eficiencia en el ambiente de aprendizaje, dado la interactividad, variedad de recursos y métodos de enseñanza más atractivos.

La investigación de Abboud&Rogalski (2021) destaca la actividad de los docentes al trabajar con tecnologías digitales en sus aulas, específicamente al enfrentar múltiples situaciones dinámicas abiertas, como pequeños grupos denominados mini clases, que están interconectados en la sinergia general de la clase. La capacidad para anticipar las dificultades conceptuales de los estudiantes se menciona como un aspecto crucial en este contexto.

En relación con la subcategoría "clases más dinámicas", esta cita sugiere que el impacto de las competencias digitales en la enseñanza va más allá de la simple incorporación de tecnologías en el aula. Implica que los docentes deben manejar situaciones dinámicas y utilizar estrategias de diagnóstico para comprender y abordar las necesidades individuales de los estudiantes. La capacidad de anticipar las dificultades conceptuales indica la importancia de la adaptabilidad y la respuesta activa a las dinámicas cambiantes del aprendizaje.

Subcategoría: e-mail para representantes

...a través de una Canaima para los correos electrónicos de los representantes del 5° grado de esta institución (EMAIR, ASA, L: 23-25); También se usa el correo para enviarles los boletines o bitácoras (EMAIR, ASA, L: 49-50).

El testimonio del actor social A (ASA) refleja el uso de la tecnología, específicamente con una Canaima para gestionar la comunicación con los representantes de los estudiantes de 5° grado en la institución. La mención de utilizar los correos electrónicos indica una integración de la tecnología en las actividades administrativas y de comunicación de la escuela. En este contexto, la Canaima se emplea como una herramienta para facilitar la correspondencia con los representantes, ya sea para enviar información puntual sobre los estudiantes o para compartir boletines y bitácoras relacionadas con el progreso académico y el desempeño en la escuela.

Este uso de la tecnología evidencia una práctica que busca mejorar la eficiencia y la accesibilidad en la comunicación entre la escuela y los padres o representantes. De hecho, la incorporación de la Canaima en estas tareas específicas subraya cómo la tecnología, contribuye a optimizar la gestión escolar y fortalecer la conexión entre la institución educativa y la comunidad educativa más amplia.

Ahora bien, el uso del correo electrónico para la comunicación con los representantes sugiere una aplicación efectiva de las competencias digitales por parte del docente, ya que implica la habilidad para su implementación en la Educación Primaria. En el estudio de Kraft & Bolves (2021), se aborda la comunicación móvil para compartir información con los padres. Aunque este estudio se centra en una aplicación específica, podemos extrapolar la utilidad del correo electrónico, puesto que facilita una comunicación bidireccional personalizada, lo cual implica una competencia digital avanzada para gestionar eficazmente este tipo de interacción.

La adopción de estas tecnologías muestra un intento de aprovechar las herramientas digitales para fortalecer la relación entre la escuela y los representantes. Sin embargo, cuando este tipo de manifestaciones tecnológicas se ve aminorado igualmente disminuye el sentido comunicativo de la comunidad con su escuela como apoyo intensivo. Esto resalta la importancia de la capacitación continua y el apoyo para garantizar la sostenibilidad y eficacia de las iniciativas tecnológicas.

Subcategoría: Apoyo de los padres

...diagnostico los conocimientos que tengan mis representantes sobre el tema para que apoyen a sus hijos. (APOPA, ASA, L: 34-36).

La subcategoría "apoyo de los padres", según el extracto proporcionado por el actor social A (ASA), sugiere que el docente está realizando un diagnóstico de los conocimientos que poseen los padres o representantes sobre ciertos temas, con la intención de involucrarlos y fomentar su apoyo en el proceso educativo de sus hijos. Esta estrategia consciente permite entender el nivel de conocimiento de los padres en áreas específicas, lo cual da cabida para adaptar estos saberes conjuntamente con los conocimientos previos, facilitando una comunicación más efectiva y relevante. Además, al incluir a los padres en el proceso educativo, se crea una conexión más sólida entre el hogar y la escuela, lo que puede tener impactos positivos en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Esta práctica refleja una comprensión profunda del rol crucial que desempeñan los padres en el apoyo a la educación de sus hijos. Al tener en cuenta el nivel de conocimiento de los padres, el docente demuestra una perspectiva proactiva y colaborativa en la construcción de un entorno educativo en el cual ambos actores del hecho pedagógico trabajan juntos para el beneficio del estudiante.

En términos de la subcategoría "apoyo de los padres", la investigación de Olibie (2014) sugiere que, según la percepción de los directores, la participación de los padres en la implementación del plan de estudios es limitada. La interpretación de esta subcategoría se fundamenta en la evidencia de la existencia de un consenso general entre los directores sobre la falta de participación parental significativa en el proceso de implementación del plan de estudios en las escuelas.

Subcategoría: Uso de WhatsApp

...Otra de las competencias digitales que utilizo es el teléfono inteligente que a pesar de no ser muy sofisticado lo uso a través del WhatsApp porque con este puedo enviarles la información a los representantes que se requiere para las clases diarias. (WHAT, ASA, L: 40-44); En la mayoría de los casos y como es más rápido que vean la información por el celular se los envío por WhatsApp a los que tienen sino por mensaje de texto. (WHAT, ASA, L: 40-44)

La subcategoría "uso de WhatsApp" se revela en el testimonio del actor social A (ASA) como una herramienta de competencia digital utilizada para la comunicación con los representantes, lo cual se interpreta como una competencia digital del docente al utilizar un teléfono inteligente, a pesar de no ser muy sofisticado, como medio principal para la comunicación. De allí que, el WhatsApp se utiliza como plataforma para enviar información a los representantes sobre los eventos que se requieren para las clases diarias. Esto subraya su papel como una herramienta esencial para la transmisión de datos relevantes y comunicación efectiva.

En este orden de ideas, se enfatiza que el uso de WhatsApp es preferido debido a su rapidez y eficiencia. La rapidez en la entrega de información es crucial para la dinámica de las clases diarias. La preferencia por este medio para los mensajes de texto tradicionales, indica que esta aplicación es vista como una opción más rápida y efectiva para que los representantes

reciban la información. El testimonio resalta la recurrencia de su uso integral y confiable en el proceso de enseñanza.

La interpretación de la subcategoría "WhatsApp" develada en la voz del actor social A (ASA) se ve respaldada por la investigación de Selvan&Kalaiyarasan (2023) quienes destacan que el uso de WhatsApp en el ámbito educativo ha emergido como una herramienta valiosa, en los efectos del aprendizaje a través de grupos de WhatsApp que puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar, lo que lo hace más accesible en comparación con enfoques fuera de línea.

El testimonio del actor social A, que menciona el uso de WhatsApp para enviar información a los representantes y agilizar la comunicación, refleja la tendencia identificada por Selvan&Kalaiyarasan (ob. cit.), por lo que se observa la conveniencia de su utilización, especialmente cuando se trata de enviar información rápidamente a aquellos que poseen teléfonos inteligentes. Aunque hay beneficios en este canal de comunicación para la educación, también existen desafíos, como el riesgo de trampas y el mal uso de la información educativa. Esta información contextualiza aún más la interpretación, sugiriendo que, si bien WhatsApp puede ser una herramienta eficaz, su implementación exitosa también debe abordar consideraciones de seguridad y ética.

Subcategoría: Innovación en la praxis pedagógica

...En la situación actual del docente de Educación Primaria donde en su jornada presencial solo asiste dos o tres días a clases, no hay mucha innovación en cuanto a las competencias digitales para el desarrollo de su praxis pedagógica. (INPRAPED, ASA, L: 102-106); Durante mis clases me gusta innovar y llamar la atención de mi grupo de estudiantes. Es por ello que me gusta implementar mis competencias digitales en la utilización del teléfono inteligente y la computadora. (INPRAPED, ASD, L: 19-23).

La subcategoría "Innovación en la praxis pedagógica" se evidencia en los testimonios de los actores sociales A (ASA) y D (ASD), quienes aportan percepciones diferentes sobre el nivel de innovación en el uso de competencias digitales en la enseñanza. En efecto, en el testimonio de ASA, se refleja una percepción negativa en cuanto a la innovación en la praxis pedagógica en el contexto actual de la Educación Primaria, debido a la limitada asistencia presencial, por lo que hay una falta de innovación para el desarrollo de la enseñanza.

Por otro lado, ASD comparte una perspectiva más positiva al destacar su gusto por innovar durante las clases. Él menciona específicamente la implementación de competencias digitales a través del uso de teléfonos inteligentes y computadoras para captar la atención de sus estudiantes, lo cual representa una voz que aboga por la innovación en la praxis pedagógica, utilizando las competencias digitales como herramienta para hacer que las clases sean más atractivas y efectivas.

De acuerdo con Scott & Smith (2024) las tecnologías digitales apoyan la innovación en la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a la capacidad del personal docente con base en conocimientos y habilidades, mostrados el rediseño de planes de estudio, la formación pedagógica, el diseño e implementación de libros de texto interactivos, la creación de laboratorios, ayudando a desarrollar la experiencia en la creación y utilización de Recursos Educativos Abiertos. Por lo tanto, la innovación digital en la praxis pedagógica compartida inicia instancias de cambios en la originalidad yendo más allá del sitio de creación y valor en cuanto a produce beneficios para otros, extendidos más allá del rediseño de planes de estudio mencionado hacia el enriquecimiento profesional, la colegialidad a través de la innovación en cascada a otras áreas, moviéndose ampliamente hacia prácticas didácticas participativas, dialogante y dinámicas, apoyado por tecnologías en línea y móviles.

Estos elementos resaltan la importancia de la innovación en la enseñanza, respaldada por estrategias efectivas y experiencias de aprendizaje profesional, para cerrar la brecha en las habilidades de alfabetización digital de los estudiantes. La cita subraya la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos innovadores que promuevan la alfabetización digital y preparen a los estudiantes para participar de manera segura y eficiente en una sociedad digital en evolución.

Subcategoría: Gestión académica

...ya que mayormente se usan es para mantener la comunicación con el representante y el estudiante, así como también enviarle sus evaluaciones y notificaciones de interés. (GESTAC, ASA, L: 106-109); Aparte que solo se asisten dos días a las escuelas hay que aprovechar al máximo ese poco tiempo. Así también, por la situación laboral que tenemos no hay ese compromiso en relación a trabajar con la tecnología si las condiciones son tan desfavorables en ese sentido. (GESTAC, ASA, L: 74-79); Para mí todo lo que sea innovación siempre llamara mi atención. Preparo mis contenidos a través de internet. Busco ayuda con videos de YouTube, con juegos. Traigo mi computadora y con ella le doy la clase. Bajo videos instruccionales de Google para pasárselos a mis

representantes cuando requiero que se le refuercen los contenidos que son difíciles o que veo que presentan dificultades. (GESTAC, ASD, L: 34-41).

La subcategoría "gestión académica" se revela a través de los testimonios de los actores sociales A (ASA) y D (ASD), quienes destacan el uso de la tecnología para mantener la comunicación con representantes y estudiantes, así como para enviar evaluaciones y notificaciones relevantes. Además, se menciona la necesidad de aprovechar al máximo el tiempo limitado en las escuelas, dada la asistencia reducida, y se resalta la importancia de la innovación en la preparación de contenidos a través de recursos en línea, como videos de YouTube y juegos. El actor social D (ASD) subraya el uso de su computadora para impartir clases y la descarga de videos instructivos de Google para apoyar a los representantes cuando los estudiantes enfrentan dificultades con ciertos contenidos.

En este contexto, la gestión académica se vincula estrechamente con el uso estratégico de la tecnología para facilitar la comunicación, mejorar la eficiencia en la enseñanza y brindar apoyo adicional a los estudiantes y sus representantes. La cita refleja la adaptación de prácticas pedagógicas tradicionales a las herramientas digitales disponibles, con un enfoque en la optimización del tiempo y la incorporación de recursos multimedia para fortalecer la comprensión de los contenidos académicos.

En términos de los aportes reflejados por Chiriboga et al. (2023), al mencionar que la escuela siempre educa, desde las aulas y en la gestión como forma de pensar, organizar y emprender acciones pertinentes, en correspondencia con la diversidad de ámbitos reflejados en el contexto educativo pedagógico, administrativo, vivencial, y en relación con la llegada de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a los espacios formativos institucionales, frente a lo cual se abordan estas realidades de manera sinérgica situadas en la enseñanza y el quehacer educativo en general a través del uso de herramientas tecnológicas y competencias digitales del docente para el desarrollo de los objetivos planificados en el quehacer educativo, a fin de favorecer aspectos de la calidad con la ruptura de barreras físicas y temporales para acceder al conocimiento, el desarrollo profesional del docente, junto al sistema de mejoras integrales del proceso de gestión, en tanto exige la congruencia del talento humano, tecnologías, equipos y la superación de dificultades en el marco de alcanzar los fines de la educación: formar ciudadanos integrales capaces de responder a las demandas profesionales y sociales del contexto.

Este párrafo resalta la importancia de integrar las TIC en la gestión educativa, subrayando cómo las competencias digitales del docente pueden potenciar la organización y ejecución de acciones educativas. La sinergia creada por estas tecnologías facilita un aprendizaje centrado, mejora la calidad educativa, elimina barreras para el acceso al conocimiento, y promueve el desarrollo profesional del docente, mejorando así la comunicación y colaboración entre todos los actores educativos.

Subcategoría: Atracción del Estudiante

...A pesar del poco uso de la tecnología en los ambientes de aprendizaje tradicionales de Educación Primaria de cierto modo el estudiante adquiere gran atracción por las competencias digitales, ya que ellos en su mayoría las usan y manejan con facilidad. (ATRAEST, ASA, L: 123-127); Porque sabemos que por internet también se encuentra material no adecuado que los puede confundir. (ATRAEST, ASD, L: 100-102).

La subcategoría "Atracción del Estudiante" se manifiesta en la percepción de los actores sociales A (ASA) y D (ASD) en relación con el impacto de las competencias digitales en el interés de los estudiantes. En el testimonio de ASA, se destaca que, a pesar del uso limitado de la tecnología en entornos educativos tradicionales de Educación Primaria, los estudiantes sienten una fuerte atracción por las competencias digitales. Esto sugiere que, a pesar de la falta de integración total de la tecnología en el aula, los estudiantes muestran un interés innato y una habilidad natural para interactuar con las competencias digitales.

Por otro lado, el ASD señala la necesidad de precaución debido a la disponibilidad de material no adecuado en internet que podría confundir a los estudiantes. Este comentario, resalta la importancia de guiar y supervisar el acceso de los estudiantes a la tecnología, subrayando la responsabilidad de los educadores y padres en la gestión del contenido digital al que los estudiantes están expuestos.

La subcategoría "Atracción del Estudiante" por las competencias digitales han sido estudiadas ampliamente en los últimos cinco años. Existen numerosos estudios al respecto, tal como el estudio de Rohmanurmeta et al. (2024) quienes destacan la importancia de la alfabetización en tecnología digital, para desarrollar habilidades de enseñanza basadas en tecnología en los futuros maestros de primaria, situación que se traslada dado la atracción del estudiante, aunque tienen una capacidad baja en comprensión y uso de tecnología digital. Estos

hallazgos destacan la necesidad de mejorar las habilidades de alfabetización tecnológica digital en los cursos, enfocándose en la comprensión y el uso de la tecnología e información digital, lo cual atrae a los estudiantes al facilitar su implementación efectiva de tecnologías en la educación primaria.

La transformación digital implica más que simplemente introducir e implementar tecnologías digitales. También implica atraer talentos capacitados para lidiar con estos cambios. En el contexto educativo, esto sugiere que las competencias digitales pueden ser atractivas para los estudiantes, ya que estos conocimientos se perciben como valiosos y necesarios en un mundo digital en constante cambio, en el marco de nuevos modelos formativos lo cual sugiere que la introducción de competencias digitales no sólo atrae a los estudiantes, sino que puede transformar la manera en la cual se aborda la enseñanza y el aprendizaje.

Subcategoría: Delegación de las tareas

...Son los representantes quienes le realizan dichas asignaciones que se le envían a sus representados.(DELTAR, ASA, L: 144-145); Algo muy relevante como lo he venido manifestando, es que la mayoría de los estudiantes no cuentan con estas tecnologías. No tienen computadora, ni teléfonos de última generación para cumplir con sus actividades y son sus representantes que en su mayoría se las realizan, o pagan para que se las hagan, porque algunos representantes carecen también de ese tipo de conocimientos. (DELTAR, ASB, L: 129-136); Pero mi experiencia no fue muy grata porque no todos los representantes tenían teléfonos inteligentes. (DELTAR, ASC, L: 23-24); Para muchos, fue muy estresante porque no todos los representantes tenían celular, ni internet para hacerle llegar las tareas. (DELTAR, ASD, L: 62-64).

La subcategoría "delegación de tareas" revela que, en el contexto de la Educación Primaria, los estudiantes delegan la responsabilidad de realizar tareas y asignaciones a sus representantes. Este fenómeno es observado en la participación de los representantes, quienes se encargan de completarlas, lo que sugiere una colaboración activa entre los estudiantes y sus representantes para completar las asignaciones escolares. No obstante, los testimonios de ASA, ASB, ASC, y ASD resaltan las limitaciones tecnológicas que enfrentan algunos estudiantes y representantes. La falta de acceso a tecnologías como computadoras y teléfonos inteligentes se presenta como un desafío significativo.

Esto lleva a que, en muchos casos, los representantes asuman la responsabilidad de realizar las tareas en nombre de los estudiantes o incluso paguen por este servicio. Asimismo, en

razón de lo mencionado por ASC y ASD subrayan que la falta de recursos tecnológicos adecuados puede generar estrés y dificultades. La situación se vuelve estresante cuando no todos los representantes tienen acceso a dispositivos móviles o conexión a internet para recibir y enviar las tareas.

La subcategoría "delegación de tareas" con el uso de la tecnología en la Educación Primaria destaca la adaptación a la tecnología como una respuesta clave dado un enfoque particular cuando se mantiene la conectividad a Internet y la disponibilidad de dispositivos de aprendizaje. Este enfoque tiene implicaciones directas acerca de cómo los estudiantes pueden gestionar tareas y actividades educativas con la ayuda de dispositivos tecnológicos.

En palabras de Asio et al. (2021), sugiere un impacto significativo en el sistema educativo, frente a la crisis ha llevado a la rápida implementación de soluciones para abordar los desafíos del aprendizaje de los estudiantes, por lo que se interpreta que la capacidad de conexión a Internet y la disponibilidad de dispositivos de aprendizaje en los hogares de los estudiantes cumplen una función de interés para el aprendizaje en tanto, existe la posibilidad que los estudiantes deleguen tareas a sus representantes o realicen actividades educativas con la ayuda de estos dispositivos. Ello condiciona la flexibilidad en el plan de aprendizaje flexible, la adaptación a las condiciones tecnológicas y de conectividad para mejorar el sistema de aprendizaje de la institución, lo que podría implicar estrategias específicas al abordar estos requerimientos.

Subcategoría: Limitaciones Infraestructurales

...gran parte de los sectores educativos no cuentan ni con las infraestructuras ni los recursos adecuados (plataformas tecnológicas, laboratorios, internet, computadoras ni teléfonos inteligentes). (LIMINF, ASA, L: 148-152).

La subcategoría "delegación de tareas" en el testimonio del actor social A (ASA) sugiere un contexto donde la falta de infraestructuras y recursos adecuados en la institución del estudio, limita la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo tareas educativas de manera independiente. La referencia a la falta de plataformas tecnológicas, laboratorios, internet, computadoras y teléfonos inteligentes, indica que la infraestructura tecnológica en los sectores educativos es insuficiente. Esta limitación puede dificultar que los estudiantes realicen tareas que requieran acceso a recursos digitales.

Igualmente, la ausencia de recursos como computadoras y teléfonos inteligentes me lleva a pensar que los estudiantes podrían depender más de la ayuda externa, posiblemente de representantes u otras personas, para llevar a cabo tareas que requieran tecnología. La falta de recursos tecnológicos puede exacerbar las desigualdades en el acceso a la educación. Los estudiantes que no tienen acceso a estas herramientas lo que significa que pueden depender más de la delegación de tareas para cumplir con los requisitos educativos, así como tienen la necesidad de soluciones equitativas frente a lo cual se han de abordar las disparidades en el acceso a la tecnología para garantizar la igualdad de oportunidades.

La investigación de Barrett et al. (2019) destaca la influencia de diversos factores, incluida la tecnología, en la disponibilidad efectiva de la enseñanza y aprendizaje. Es común que los estudiantes de Educación Primaria, tengan un aula principal donde realizan la mayoría de sus actividades. Sin embargo, las limitaciones en la disposición y diseño de la infraestructura pueden afectar esta dinámica. En muchos casos, la disposición flexible de muebles y equipos dentro de los espacios puede fomentar habilidades de colaboración, trabajo en equipo y otras habilidades interpersonales.

Este estudio previo da a entender que, debido al aumento en el uso de contenido basado en tecnología en el plan de estudios, los estudiantes pueden pasar más tiempo fuera del aula. Las tecnologías educativas ofrecen la oportunidad de aprender a su propio ritmo en espacios especialmente diseñados, como áreas de aprendizaje al aire libre, pasillos o cafeterías. La flexibilidad y adaptabilidad en el diseño de espacios formales e informales de aprendizaje pueden enriquecer las oportunidades de aprendizaje, proporcionar estímulos diversos y permitir el desarrollo de habilidades no cognitivas. Sin embargo, estas consideraciones pueden ser limitadas por las infraestructuras educativas existentes en el contexto de la Educación Primaria.

Subcategoría: Creación Multimedia

...organizar, analizar información digital para luego poder compartirla en línea con nuestros grupos de estudiantes. O crear y editar (textos, imágenes, videos) contenidos multimedia y así otros más puntos. Crear foro chat, sitios de web, portafolios. (CREAMULM, ASB, L: 32-36); Hoy en día se habla mucho de las competencias digitales para el desarrollo de habilidades que nos permitan desenvolvernó eficazmente en el entorno. (CREAMULM, ASB, L: 32-36).

El testimonio del actor social B (ASB) destaca la importancia de la competencia digital en la creación multimedia y su impacto en la enseñanza. La interpretación del trozo discursivo menciona la capacidad de organizar y analizar información digital para compartirla en línea con los estudiantes. Esto implica no solo el manejo de la información digital, sino la habilidad para seleccionar, organizar y presentarla de manera efectiva, en términos de la creación y edición de diversos tipos de contenidos multimedia, como textos, imágenes y videos, vinculado al desarrollo de habilidades específicas en el uso de herramientas digitales.

La creación de foros de chat, sitios web y portafolios como ejemplos específicos de aplicación de competencias digitales, destaca que estas herramientas permiten la comunicación efectiva y la interacción en línea con los estudiantes, reconociendo la importancia actual de las competencias digitales del docente de Educación Primaria en el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar eficazmente el entorno actual.

En este sentido, la investigación de Tzafilkou et al. (2023) aborda la competencia digital de los docentes en el contexto de la educación digital, y aunque no se centra explícitamente en la creación multimedia, ofrece insumos valiosos sobre la competencia digital en general. Algunos elementos medulares y pertinentes para fortalecer la comprensión de la subcategoría "creación multimedia, se ofrecen en la perspectiva de los mencionados autores en términos de la propuesta de un nuevo instrumento para comprender la competencia digital de los docentes en relación con sus actividades pedagógicas y profesionales.

Así, la competencia digital se desglosa en componentes específicos, y algunos de ellos, como "enseñanza y apoyo a los estudiantes" y "educación innovadora", son directamente relevantes para la creación multimedia. Estos componentes, sugieren la importancia de las habilidades digitales en la enseñanza y el uso innovador de la tecnología. De hecho, la ineficiencia de la competencia digital entre los profesores, con puntuaciones más bajas en áreas específicas como "desarrollo profesional" y "enseñanza y apoyo a los estudiantes", están relacionadas con la capacidad de utilizar herramientas digitales para la creación multimedia. De este modo, las diferencias significativas entre los perfiles docentes, con profesores de escuela primaria informan puntuaciones más bajas en estas categorías, lo cual indica áreas de debilidad que podrían afectar la competencia digital relacionada con la creación multimedia.

Subcategoría: Dependencia del Wi-Fi

...Lo único con lo que cuenta mi escuela es con el wifi que nos dan la clave para poder buscar alguna información necesaria. (DEPWIF, ASB, L: 57-59); Lo único con lo que cuenta mi escuela es con el wifi que nos dan la clave para poder buscar alguna información necesaria. (DEPWIF, ASB, L: 57-59); Aquí en esta escuela tampoco hay apoyo tecnológico. Lo único es que hay red wifi y la Directora no facilita la clave para así investigar y bajar mis contenidos aquí. (DEPWIF, ASD, L: 50-52)

El testimonio de los actores sociales B (ASB) y D (ASD) destaca la limitación significativa en el acceso a la tecnología, específicamente en relación con la dependencia del Wi-Fi. Ambos actores sociales, señalan que la única herramienta tecnológica disponible en su escuela es el Wi-Fi. Esto sugiere una limitación considerable en cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos más avanzados, como computadoras u otros dispositivos. La dependencia del Wi-Fi como el único recurso tecnológico resalta la importancia de la conectividad en el entorno educativo. La búsqueda de información necesaria y la realización de tareas están condicionadas por la disponibilidad y accesibilidad de este recurso tecnológico.

Asimismo, el testimonio de ASD menciona la falta de apoyo tecnológico en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, con la única excepción del acceso a la red Wi-Fi. Esta falta de apoyo puede tener implicaciones significativas para la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza. Es por ello que, la significancia otorgada por estos actores sociales a esta realidad hace pensar en torno a la utilidad en el acceso al Wi-Fi, para buscar información necesaria y descargar contenidos, lo que da cabida a la capacidad de investigación y la disponibilidad de recursos didácticos condicionados por la conectividad limitada.

La gestión de recursos por parte de la dirección, señalado por ASD hace ver la posible gestión restrictiva de los recursos tecnológicos. Esto puede afectar la autonomía del docente en la integración de herramientas digitales en su práctica pedagógica, representando así un desafío significativo para la implementación de enfoques de enseñanza digital más avanzados.

La investigación de Affum (2022) aborda el impacto del uso de Internet en el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio explora diversas actividades y tecnologías relacionadas con el acceso a Internet, como impacto significativo en los resultados académicos al proporcionar a los estudiantes acceso a recursos como revistas y artículos que no están disponibles fácilmente en las bibliotecas tradicionales.

Sin embargo, la investigación también señala aspectos negativos del uso de Internet, como distracciones causadas por el tiempo dedicado a las redes sociales en lugar de estudiar. Esta implicación tiene relevancia en el contexto de la dependencia del Wi-Fi en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, ya que la disponibilidad y el uso eficiente de este recurso influye en cómo los docentes abordan la tecnología en sus prácticas pedagógicas.

La conexión Wi-Fi, como se describe en el testimonio del actor social B (ASB) y el actor social D (ASD), se percibe como una herramienta esencial para buscar información necesaria y realizar actividades relacionadas con la educación. La limitación en el acceso a la red Wi-Fi puede afectar negativamente la capacidad de los docentes para integrar eficazmente las competencias digitales en la enseñanza. Este vínculo ha de explorarse más a fondo al considerar cómo la infraestructura tecnológica, y el acceso a Internet, impacta directamente en la implementación de las competencias digitales por parte de los docentes en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre.

Subcategoría: Desarrollo de habilidades

...Hoy en día se habla mucho de las competencias digitales para el desarrollo de habilidades que nos permitan desenvolvernos eficazmente en el entorno. (DESHAB, ASB, L: 69-71); En este momento del aprendizaje donde el estudiante se convierte en el constructor de su propio aprendizaje. Y convierte la enseñanza en un aprendizaje significativo. (DESHAB, ASD, L: 103-106).

En este trozo discursivo, los actores sociales B (ASB) y D (ASD) expresan perspectivas relacionadas con el impacto de las competencias digitales en el desarrollo de habilidades, y cómo estas competencias están vinculadas al aprendizaje significativo. ASB menciona que las competencias digitales son fundamentales para el desarrollo de habilidades que permiten desenvolverse eficazmente en el entorno. Este comentario, sugiere que estas herramientas técnicas, desempeñan un papel crucial en el desarrollo de habilidades prácticas y cognitivas que son relevantes para el contexto actual.

Por su parte, ASD destaca que, en el momento actual del aprendizaje, los estudiantes se convierten en constructores de su propio conocimiento, lo que transforma la enseñanza en un aprendizaje significativo. Aquí, se sugiere que las competencias digitales facilitan un enfoque

más centrado en el estudiante, donde los aprendices tienen un papel activo en la construcción de su conocimiento a través de la utilización de herramientas digitales.

En conjunto, estos testimonios sugieren que las competencias digitales no se consideran como habilidades técnicas aisladas, sino como elementos clave para el desarrollo de habilidades más amplias al facilitar un cambio en el paradigma educativo hacia un aprendizaje más significativo y centrado en el estudiante. Este enfoque puede tener implicaciones importantes para el diseño de estrategias pedagógicas que integren de manera efectiva las competencias digitales en la enseñanza en el contexto de la Educación Primaria.

En la investigación de Guillén et al. (2022), se destaca la importancia de abordar el nivel de competencia digital de los docentes de Educación Primaria, especialmente en el contexto de la implementación de acciones tutoriales virtuales. El estudio revela que existe una competencia digital aceptable, con puntuaciones más altas en la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, el análisis sugiere que estas puntuaciones podrían estar relacionadas más con las características de los estudiantes y la etapa educativa que con las competencias digitales de los docentes.

En el contexto de la subcategoría "desarrollo de habilidades" como impacto de las competencias digitales, se observa que las acciones tutoriales virtuales en la etapa de Educación Primaria se ven influenciadas significativamente por diversas herramientas digitales, como blogs, WhatsApp y Facebook. Además, el número de horas de tutoría al mes con las familias también juega un papel importante en la implementación efectiva de estas acciones.

Si bien los docentes pueden tener un nivel aceptable de competencia digital, hay una necesidad continua de desarrollo profesional para utilizar de manera efectiva herramientas específicas en el entorno educativo. La formación docente en el uso de recursos digitales para acciones tutoriales adecuadas puede contribuir a diversificar el enfoque y mejorar la calidad de la tutoría virtual en la Educación Primaria en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre.

Subcategoría: Cambio pedagógico

...El docente en la actualidad se ve en la necesidad de cambiar los modos y medios de comunicación con sus estudiantes. No se trata solo de "agregar nuevos recursos" sino aceptar un cambio de reglas del juego. (CAMPED, ASB, L: 88-91); Yo diría que los docentes sienten mucha apatía con el tema de las competencias digitales. No es fácil adaptarse a los cambios que implica esta modalidad. (CAMPED, ASC, L: 71-74); Yo siento que lo que más limita a mis compañeros es el miedo a los cambios. A pesar que ya tuvimos nuestra

experiencia online debido a la pandemia del COVID 19. (CAMPED, ASC, L: 58-61); Trabajar con las competencias digitales en el aula de clase trae muchos cambios positivos, tanto para el docente como para el estudiante. Siento gran motivación y participación para que el alumno construya su aprendizaje. (CAMPED, ASD, L: 74-78); Pero no todos estamos preparados para enfrentar los cambios que se requieren. (CAMPED, ASD, L: 113-114).

En el testimonio recopilado de los actores sociales, se destaca la subcategoría de "cambio pedagógico" como un componente significativo del impacto de las competencias digitales en la enseñanza, en el marco de la aceptación del cambio: cuando el ASB, reconoce la necesidad de cambiar los modos y medios de comunicación con los estudiantes. El énfasis en "aceptar un cambio de reglas del juego" sugiere una conciencia de que la integración de competencias digitales no se trata simplemente de agregar recursos, sino de transformar fundamentalmente la dinámica de enseñanza.

Asimismo, lo mencionado acerca de la apatía y miedo al cambio, develado por el ASC, respecto a las competencias digitales, sugiere una falta de entusiasmo o interés. Además, se destaca el miedo al cambio, señalando que no todos los educadores están dispuestos o preparados para adaptarse a nuevas modalidades, incluso después de la experiencia online debido a la pandemia.

A ello se agrega, lo mencionado por el ASD, quien resalta que el miedo al cambio limita a algunos docentes, a pesar de la experiencia previa con la enseñanza online durante la pandemia del COVID-19. Sin embargo, el mismo actor social reconoce que trabajar con competencias digitales en el aula conlleva cambios positivos, como una mayor motivación y participación de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje. He allí donde, la falta de preparación de algunos educadores se presenta como un desafío para enfrentar los cambios requeridos. La resistencia al cambio se presenta como una barrera que persiste incluso después de la experiencia previa con la enseñanza online.

En conjunto, estos testimonios revelan una compleja interacción entre la aceptación y la resistencia al cambio en el contexto de la integración de competencias digitales en la enseñanza de la Educación Primaria en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre. El reconocimiento de los beneficios positivos, como la motivación y participación mejoradas, coexiste con desafíos emocionales y prácticos, como la apatía y el miedo al cambio, que afectan la disposición y capacidad de los docentes para adoptar nuevas modalidades pedagógicas.

La investigación de Mardiana (2021) destaca la importancia de investigar el impacto del uso de la tecnología digital en la enseñanza y cómo esto influye en el cambio pedagógico, especialmente en el contexto del cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea. La investigación señala que muchos docentes enfrentan dificultades para utilizar la tecnología digital en la enseñanza, lo que resulta en una falta de alineación con la pedagogía y el currículo en línea. Esto indica que la brecha en las habilidades digitales puede obstaculizar la implementación efectiva de prácticas pedagógicas en línea.

Asimismo, se cuestionan los conocimientos, habilidades y capacidades de los docentes en el uso de la tecnología digital y cómo estos elementos se alinean con los cambios en la pedagogía en línea. Este aspecto, resalta la importancia de la preparación y desarrollo profesional continuo para los docentes. Allí donde se devela una divergencia en el impacto del cambio pedagógico en la enseñanza en línea entre los docentes. Mientras algunos de ellos demuestran conocimientos, capacidad y habilidad para utilizar la tecnología digital de manera efectiva, otros enfrentan dificultades; en consecuencia, se mantienen los requerimientos de enfoques personalizados para el desarrollo de competencias digitales.

En el mismo orden de ideas, se ha de proporcionar formación continua para aquellos docentes que enfrentan dificultades en el uso de la tecnología digital. Esto sugiere que la capacitación constante es esencial para garantizar una transición suave hacia la enseñanza en línea y para superar los desafíos asociados con la adopción de la tecnología. En síntesis, las observaciones indicadas hacen ver la complejidad de la integración de la tecnología digital en la enseñanza de la educación primaria en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre al abordar las brechas en las competencias digitales de los docentes para lograr un cambio pedagógico efectivo en el contexto de la educación en línea.

Subcategoría: Autonomía Estudiantil

...La autonomía del estudiante para que sea un actor activo consciente del propio desarrollo del conocimiento. (AUTEST, ASB, L: 101-103);Es más seguro enviárselo para que realicen las tareas en sus hogares con su libro enciclopedia;(AUTEST, ASC, L: 46-47).

El análisis e interpretación de la subcategoría "Autonomía Estudiantil" en el contexto del impacto de las competencias digitales en la enseñanza, basado en los testimonios proporcionados por los actores sociales B (ASB) y C (ASC), revela la importancia de las competencias digitales

en el desarrollo de la autonomía del estudiante, lo que significa que al dar énfasis en estas habilidades digitales, se interpreta en el hecho que los estudiantes sean actores activos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Esto sugiere que, el uso adecuado de la tecnología puede empoderar a los estudiantes para que tomen el control de su educación.

Por otra parte, el testimonio del actor social C (ASC) señala que la autonomía estudiantil puede promoverse, al permitir que los estudiantes realicen tareas desde sus hogares utilizando recursos como libros enciclopédicos. En esta dinámica educativa se interpreta que, aunque la tecnología digital puede ser útil para fomentar la autonomía, también existen otros recursos tradicionales que pueden facilitar y complementar las actividades propias del aprendizaje independiente.

De hecho, la subcategoría "Autonomía del estudiante" en el contexto del impacto de las competencias digitales en la enseñanza, se ve significativamente ilustrada por el estudio de Pratiwi, & Waluyo (2023), en términos del abordaje respecto al desarrollo de habilidades autónomas que evidencia la implementación de tecnologías digitales en el aula en el marco de la autosuficiencia, la alfabetización informacional, confianza lingüística y las estrategias de aprendizaje. Esto sugiere que las competencias digitales pueden potenciar la capacidad de los estudiantes para aprender de manera autónoma y autodirigida.

Asimismo, los mencionados autores destacan que las clases digitales en las cuales se incorporan las herramientas como: GoogleForm, Quizizz, Quizlet, Kahoot y Socrative, son más efectivas que las clases tradicionales en términos de resultados de aprendizaje. En este sentido, se comprende que el uso de tecnologías digitales además de promover la autonomía del estudiante, también mejora los resultados de aprendizaje, lo que significa la distinción de una relación positiva entre autonomía y rendimiento académico.

En el mismo orden de ideas, se avala la condición del aprendizaje autónomo al combinar las tecnologías digitales y conceptos propios de la educación en este ámbito de autonomía en el marco de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo cual da cabida a significar que la autonomía del estudiante es un componente clave en la eficacia de la integración de la tecnología en el proceso educativo.

Subcategoría: Conectivismo

...Así como también la teoría del Conectivismo, esta teoría sustenta que el aprendizaje es un proceso que ocurre en cualquier parte, en ambientes difusos y cambiantes. (CONTIV, ASB, L: 104-107).

La subcategoría "conectivismo" dentro del impacto de las competencias digitales en la enseñanza, se refiere a la teoría educativa en la cual se menciona que el aprendizaje es un proceso llevado a cabo a través de conexiones y redes en entornos digitales. Por ello, el análisis e interpretación del testimonio proporcionado por el actor social B (ASB), que hace referencia a esta teoría como una base conceptual para comprender el impacto de las competencias digitales en la enseñanza, sugiere que el rol del docente en la era digital, va más allá de la transmisión de conocimientos, ya que implica facilitar conexiones significativas y aprovechar las redes de información disponibles en entornos en línea.

En el mismo orden de ideas, el celoso discursivo del actor social B (ASB) hace énfasis en el conectivismo, que ocurre en cualquier parte y en ambientes difusos y cambiantes. Esto implica que los docentes deben adaptarse a un contexto educativo en constante evolución, donde las tecnologías digitales desempeñan un papel fundamental en la creación de oportunidades de aprendizaje flexibles y ubicuas.

Asimismo, el conectivismo pone un fuerte énfasis en la importancia de las redes y conexiones en el proceso de aprendizaje. En este pensar, hacer y sentir de los docentes de Educación Primaria se entiende el conocimiento que deben manifestar a través de las estrategias pertinentes en el hecho de fomentar y aprovechar estas conexiones digitales para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes, permitiendo la colaboración, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento.

De acuerdo con Downes (2022) el conectivismo es una teoría del aprendizaje que sostiene que el conocimiento está constituido por conjuntos de conexiones entre entidades, de tal manera que un cambio en una entidad puede resultar en un cambio en la otra y que el aprendizaje es el crecimiento, desarrollo, modificación o fortalecimiento de esas conexiones. Esta teoría, destaca la importancia de las redes y conexiones en el proceso de aprendizaje, reconociendo que el conocimiento no reside únicamente en la mente individual, sino que está distribuido en las conexiones entre individuos, dispositivos y recursos en red.

Desde la perspectiva del conectivismo, el aprendizaje ocurre de manera distribuida y emergente, donde los estudiantes adquieren conocimientos de fuentes tradicionales como libros o maestros, así como también lo construyen a través de la interacción con otros y la exploración de entornos digitales. Este enfoque reconoce la importancia de la participación activa del estudiante en entornos digitales, donde pueden crear, compartir y modificar conocimientos en colaboración con otros.

El conectivismo proporciona un marco teórico para comprender y significar esta subcategoría emergente del mismo nombre, en tanto hace referencia en el cómo se produce el aprendizaje en redes digitales, destacando la importancia de la participación activa del estudiante, la creación de conexiones significativas y el acceso a una amplia gama de recursos en línea. Además, ofrece pautas pedagógicas para diseñar entornos de aprendizaje que fomenten la exploración, colaboración y creación de conocimientos en red, reconociendo la naturaleza cambiante y fluida del conocimiento en la era digital.

Ahora bien, la complementariedad semántica entre las subcategorías emergentes de la categoría: impacto de las competencias digitales en la enseñanza se pueden visualizar en la figura 6, como primer nivel teórico. La combinatoria de los significados atribuidos a las subcategorías develadas, da cabida a la conexión representativa a través de las líneas puntuadas, frente a lo cual se obtuvo la unión de la subcategoría clases más dinámicas con la subcategoría innovación en la praxis pedagógica, la subcategoría e-mail para representantes combinada con la categoría denominada apoyo de los padres.



Figura 6. Categoría: impacto de las competencias digitales en la enseñanza y sus subcategorías

Fuente: Elaboración propia (2024)

Tal como se puede observar en la figura 6, se interpretó la cercanía de los significantes entre las subcategorías WhatsApp, dependencia del Wi-Fi y creación de multimedia, conformar una nueva categoría intermedia por síntesis comprensiva. De la misma manera, se combinaron las subcategorías limitaciones infraestructurales y acceso tecnológico, así también la subcategoría gestión académica encontró acercamiento significativo con la subcategoría cambio pedagógico. Además, de las subcategorías: autonomía estudiantil, conectivismo y desarrollo de habilidades. Estas combinaciones, ameritaron la construcción de las categorías intermedias, identificadas en la figura 6.



Figura 7. Categorías intermedias de la categoría: impacto de las competencias digitales en la enseñanza

Fuente: Elaboración propia (2024)

Tal como se observa en la figura 7 anterior, se construyó la categoría intermedia: "innovación pedagógica busca clases más dinámicas" reflejada en la interacción y sinergia entre dos aspectos clave en el contexto educativo orientados hacia la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos y participativos, que implican la introducción de nuevos enfoques, estrategias, herramientas o metodologías en el proceso de enseñanza con el uso de tecnología, la implementación de métodos activos innovadores, fomento de la creatividad y la colaboración, entre otros aspectos, que puedan adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno digital y social.

En los mismos términos, el dinamismo atribuido a la creación de ambientes de aprendizajes activos, participativos y estimulantes, ha de procurar el diseño de actividades y experiencias educativas que fomenten la interacción (Voigt, &Swatman, 2006), además de la exploración y el compromiso de los estudiantes, con el uso de recursos multimedia, conformación de equipos de estudio, el aprendizaje basado en proyectos y otras prácticas que promuevan la participación activa de los estudiantes.

Por su parte, la categoría intermedia "solicitud de apoyo a los padres a través de correo electrónico" sugiere la integración de dos aspectos clave en el ámbito educativo: la comunicación con los padres y el uso de tecnología, como medio para facilitar esta interacción, que implica reconocer la importancia de involucrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos para buscar su colaboración, orientación o participación (Tadpatrikaret al., 2021) en actividades relacionadas con el aprendizaje en un ambiente de apoyo que facilita el éxito académico y personal de los estudiantes.

El correo electrónico se considera un medio de comunicación eficaz y conveniente en el contexto educativo, que los educadores pueden utilizar para enviar mensajes, compartir información relevante, proporcionar actualizaciones sobre el progreso académico de los estudiantes, solicitar el apoyo y la participación en diversas actividades escolares, al fortalecer una comunicación rápida, directa y bidireccional entre ambos, creando situaciones de confianza para el intercambio de mensajes pertinentes en la dinámica escolar.

En lo que respecta a la categoría intermedia inherente a "WhatsApp y multimedia dependen del Wi-Fi" indica una conexión entre dos elementos fundamentales en el ámbito educativo, se han convertido en herramientas significativas implementadas en el entorno educativo, tanto entre docentes como entre docentes y estudiantes, así como entre los padres y la

escuela. La aplicación del WhatsApp permite la comunicación instantánea, el intercambio de información (Manji et al., 2021) además de la coordinación de actividades y la colaboración en proyectos educativos, todo ello de manera rápida y eficiente. Sin embargo, su funcionamiento está condicionado por la disponibilidad de una conexión a Internet estable y rápida, especialmente a través de Wi-Fi, ya que el uso de datos móviles puede resultar costoso o poco fiable en algunas situaciones.

En cuanto al acceso a contenido multimedia también es fundamental en el proceso educativo actual, ya que permite enriquecer la enseñanza y el aprendizaje con recursos audiovisuales como videos, imágenes, presentaciones y otros materiales interactivos. Sin embargo, su uso efectivo depende de la disponibilidad de una conexión a Internet sólida y rápida, especialmente cuando se trata de acceder a recursos en línea, plataformas de aprendizaje o aplicaciones educativas que requieren streaming de contenido.

En relación con la categoría intermedia "limitaciones infraestructurales y de acceso tecnológico" refleja una conexión semántica entre dos aspectos fundamentales que afectan la implementación exitosa de tecnología en el entorno educativo, lo cual puede representar obstáculos significativos para la integración efectiva de las competencias digitales en el proceso de enseñanza. Así, las limitaciones infraestructurales incluyen la falta de recursos físicos necesarios para respaldar la tecnología educativa, como computadoras, dispositivos móviles, acceso a Internet, redes Wi-Fi, software especializado, proyectores, pizarras interactivas, entre otros. La falta de estos recursos, dificulta la implementación de actividades digitales en el aula y limita las oportunidades de aprendizaje digital para los estudiantes.

Del mismo modo, las limitaciones de acceso tecnológico se refieren a las barreras que enfrentan los estudiantes, docentes y las instituciones educativas, particularmente en el contexto de la Educación Primaria para acceder a la tecnología necesaria para el aprendizaje, incluye la falta de dispositivos personales, escasa conectividad a Internet en el hogar, la brecha digital que domina la falta de capacitación y actualización tecnológica para docentes y estudiantes y otros desafíos relacionados con la disponibilidad y la accesibilidad de la tecnología.

La categoría intermedia "gestión académica proyectada hacia el cambio pedagógico" sugiere una conexión semántica entre la administración y organización de los recursos académicos y la implementación de cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje, asociados con la planificación curricular, la asignación de recursos, la capacitación docente y

otras actividades administrativas, orientadas hacia la promoción y facilitación del cambio pedagógico en el contexto de la Educación Primaria.

En otras palabras, esta categoría intermedia refleja la idea que la gestión académica se enfoca en aspectos administrativos y logísticos de la educación (Ahmad et al., 2021), además está dirigida a promover innovaciones en las prácticas pedagógicas. Esto puede implicar la implementación de nuevas estrategias de enseñanza, el uso de tecnología educativa, la integración del aprendizaje activo y colaborativo, la personalización del aprendizaje y otros enfoques pedagógicos innovadores.

La gestión académica proyectada hacia el cambio pedagógico sugiere un enfoque proactivo y deliberado para impulsar la mejora continua en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, implicándose con la identificación de áreas de mejora, la colaboración entre docentes y administradores, la provisión de recursos y apoyo profesional, la evaluación y seguimiento de las iniciativas de cambio pedagógico para garantizar su efectividad y relevancia.

La categoría intermedia "conectivismo fundamenta la autonomía y desarrollo de habilidades" implica una conexión semántica entre el enfoque del conectivismo en el aprendizaje y su impacto en la autonomía y el desarrollo de habilidades de los estudiantes, al sostener que el conocimiento reside en las conexiones que se establecen entre diversas fuentes de información y que el aprendizaje es el proceso de crear, mantener y fortalecer esas conexiones. Esta teoría reconoce la importancia de las redes y la tecnología en el proceso de aprendizaje, así como la necesidad que los estudiantes sean capaces de gestionar y utilizar eficazmente esta información en entornos digitales.

En este contexto, se promueve la autonomía de los estudiantes al fomentar su capacidad para buscar, seleccionar, filtrar y sintetizar información de diversas fuentes en línea. Los estudiantes son vistos como agentes activos en la construcción de su propio conocimiento, y se espera que desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje autorregulado. Además, se impulsa el desarrollo de habilidades digitales entre los estudiantes, ya que requiere que utilicen herramientas y recursos tecnológicos para acceder, evaluar y compartir información de manera efectiva (Al-Maawali et al., 2021). Esto incluye habilidades como la alfabetización digital, la comunicación en línea, la colaboración virtual y la gestión de la información en entornos digitales.

Ahora bien, una nueva condición procedimental de la síntesis comprensiva de estas categorías intermedias, como segundo nivel teórico, se llevó a cabo a efectos de generar un orden superior de la comprensión del fenómeno de estudio en el cual se crearon los macroconceptos, presentados en la figura 7. De acuerdo con Cho& Lee (2014) el análisis de contenido cualitativo implica un proceso de reducción de datos, centrándose en aspectos seleccionados, identificados por la síntesis comprensiva aplicada en este caso, a las categorías intermedias, por lo tanto, se concentró el análisis aquellos aspectos que más relevantes de cara a la realidad del fenómeno indagado, lo cual requiere un alto grado de comprensión y transformación de la información, al encontrar relaciones entre las mencionadas categorías intermedias hacia un nivel de mayor densidad teórica



Figura 8. Macrocategorías de la categoría: impacto de las competencias digitales en la enseñanza

Fuente: Elaboración propia (2024)

El macroconcepto: gestión académica para la innovación pedagógica digital, implica la capacidad de los docentes y las instituciones educativas para planificar, organizar y dirigir estratégicamente actividades relacionadas con la integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Se considera de mayor densidad teórica, lo que sugiere una perspectiva integral en la cual se reconoce la importancia de la gestión académica para impulsar la innovación pedagógica a través del uso efectivo de herramientas digitales.

En este contexto, la gestión académica incluye aspectos como la planificación curricular, la selección y adquisición de recursos tecnológicos, la capacitación docente en el uso de tecnología educativa, la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación basadas en tecnología, así como la evaluación continua y la mejora del proceso de innovación pedagógica digital. Allí, se resalta la necesidad de una gestión eficaz que promueva un entorno propicio para la integración significativa de la tecnología en el aula, fomentando la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico entre los docentes y los estudiantes. Además, de considerar tanto los aspectos organizativos como los pedagógicos en el diseño e implementación de iniciativas de innovación digital en el ámbito de la Educación Primaria.

En cuanto al macroconcepto: autonomía y habilidades tecnológicas desde el conectivismo, sugiere una conexión entre estos dos elementos clave en el contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, fundamentadas en el conectivismo como marco teórico. La autonomía se refiere a la capacidad del docente para dirigir su propio proceso de aprendizaje y adaptarse de manera proactiva a los cambios tecnológicos en el entorno educativo, dada la disposición y la habilidad para buscar, evaluar y utilizar recursos digitales de manera independiente, así como para desarrollar estrategias efectivas de autoaprendizaje.

Asimismo, las habilidades tecnológicas se refieren al conjunto de competencias necesarias para utilizar herramientas y recursos digitales de manera efectiva en el contexto educativo, entre las cuales se incluyen la capacidad para utilizar software y aplicaciones específicas, navegar por Internet de manera segura y ética, evaluar la calidad y relevancia de los recursos digitales, y comunicarse de manera efectiva en entornos en línea.

El conectivismo, hace hincapié en la importancia de las redes y conexiones en el aprendizaje, sugiriendo que el conocimiento reside en la diversidad de opiniones y en la capacidad de conectar información. Desde esta perspectiva, el desarrollo de habilidades tecnológicas se comprende como un medio para aprovechar el potencial de las redes y la conectividad en el aprendizaje, permitiendo al docente participar de manera activa y colaborativa en comunidades de aprendizaje en línea y aprovechar los recursos disponibles en la era digital. A continuación, el análisis, interpretación y sistematización de la categoría: percepciones sobre competencias digitales y sus subcategorías.

Categoría: percepciones sobre competencias digitales

Subcategoría: Falta de habilidades

...Pero le confieso no soy muy hábil con el uso de esa herramienta. (FALHAB, ASA, L: 26-27).

El testimonio del actor social A (ASA) revela una percepción sobre la falta de habilidades digitales en relación con el uso de una herramienta específica. Esta declaración sugiere el reconocimiento de esta deficiencia al utilizar cierta tecnología o aplicación. El hecho de su admisión sobre esta realidad, se implica abiertamente con la condición de las competencias digitales del docente. Esta percepción puede ser el resultado de una variedad de factores, como la falta de experiencia previa con la tecnología en cuestión, la ausencia de oportunidades de capacitación o simplemente una sensación de incomodidad o inseguridad al utilizar nuevas herramientas digitales.

De hecho, lo mencionado resalta el interés por reconocer y abordar las brechas en cuanto a las competencias digitales entre los docentes de Educación Primaria, que afecta la capacidad del docente para integrar de manera efectiva la tecnología en su práctica pedagógica, limitando su aprovechamiento beneficios y oportunidades que ofrece el entorno digital en el aula. Esta narrativa si debe como punto de partida para explorar más a fondo las percepciones y experiencias de los docentes en relación con sus competencias digitales, al planificar estrategias efectivas en el ámbito interactivo de la enseñanza como núcleo de promoción hacia un mayor desarrollo profesional en el uso de la tecnología educativa.

En este sentido, la investigación de Gómez et al. (2022) es coherente con la significación creciente de la competencia digital en el ámbito educativo, subrayando que los docentes deben dominar esta habilidad en la sociedad contemporánea. Aunque el enfoque principal suele ser otros niveles educativos distintos a la Educación Primaria, se observa un interés cada vez mayor en comprender este fenómeno, ya que los docentes en este nivel también necesitan el manejo efectivo de estas habilidades al integrar eficazmente la tecnología en su enseñanza. La falta de habilidades de las mismas, afecta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Es por ello que no mencionados autores reconocen que los docentes tienen una competencia digital baja o media-baja, lo cual da a entender la condición de una brecha significativa en sus habilidades tecnológicas. Específicamente, se menciona la ausencia de competencias relacionadas con la evaluación de la práctica educativa, lo que indica que los educadores enfrentan dificultades para utilizar herramientas digitales al comprender el progreso de sus estudiantes y mejorar su enseñanza.

Este hallazgo, connota los requerimientos de programas de desarrollo profesional específicos para los docentes de Educación Primaria que aborden las deficiencias en competencias digitales, a partir de los cuales se puede incluir la capacitación en el uso efectivo de herramientas tecnológicas en el aula, así como en estrategias de evaluación digitalmente competentes. En esta perspectiva, se ha de crear una cultura escolar que fomente el aprendizaje continuo y la actualización de habilidades en el ámbito digital entre los docentes.

Subcategoría: Falta de estrategias

...trabajar con las competencias digitales es algo estresante por la falta de estrategias en esta materia. (FALEST, ASA, L: 36-39);

Este fragmento discursivo revela la percepción del actor social A sobre las competencias digitales, específicamente destacando la falta de estrategias como un factor estresante en el contexto de su práctica docente. Esta declaración sugiere que el docente experimenta dificultades y tensiones al enfrentarse a la integración de competencias digitales en su labor educativa, debido a la carencia de enfoques o métodos establecidos para abordar eficazmente esta área.

La expresión "falta de estrategias" indica que el actor social A percibe la ausencia de enfoques claros o métodos específicos para desarrollar, implementar y aprovechar las

competencias digitales en su enseñanza. Esta falta de orientación puede generar incertidumbre, inseguridad y posiblemente, frustración en el docente, ya que enfrenta el desafío de adaptarse a un entorno digital en constante evolución sin contar con un marco claro de referencia. He allí donde se resalta el interés por indagar en torno a la comprensión de las percepciones y experiencias de los docentes de la Educación Primaria en relación con las competencias digitales, así como la necesidad de desarrollar estrategias y apoyos adecuados para abordar las preocupaciones y desafíos que enfrentan en este ámbito.

De acuerdo con Velandia et al. (2022) afirman que precisamente estas fortalezas en las competencias digitales del docente impactaron en el marco de la pandemia de COVID-19, lo que cambió la forma de conducir la educación, en atención a la virtualidad, en la cual se exige habilidades específicas en el marco del uso eficiente de la tecnología para asimilar la comprensión de un nuevo rumbo educativo con los beneficios, como herramienta fundamental en la modificación de las estrategias y praxis pedagógica, donde se ha revelado las deficiencias y desafíos para los educadores en la manifestación de sus actividades en la enseñanza, como requisito de desempeño óptimo y el enfoque más holístico que comprende incluso, la alfabetización como un concepto principal independientemente del área de desempeño, el tipo de escuela o el rol que desempeña en el contexto educativo y pedagógico.

Por lo tanto, los estudios mencionados anteriormente por estos autores, proporcionan una visión interesante sobre cómo las percepciones y habilidades digitales de los docentes afectaron su capacidad para adaptarse a la enseñanza virtual durante la pandemia de COVID-19, al identificar elementos medulares y pertinentes que se pueden extraer de este estudio en la idea de fortalecer la comprensión de la falta de estrategias en el contexto de la Educación Primaria.

En este orden de ideas, los mencionados autores sugieren que las competencias digitales de los docentes en su impacto significativo durante la pandemia, cuando la educación se trasladó al ámbito virtual, hacen ver que los docentes de Educación Primaria deben estar estén equipados con habilidades digitales para poder enfrentar situaciones similares en el futuro. La pandemia cambió la dinámica de la educación, requiriendo que los docentes adopten nuevas estrategias y enfoques para la enseñanza virtual. Esta transformación destaca la necesidad que desarrollen estrategias digitales efectivas a fin de poder adaptarse a entornos de aprendizaje en línea y aprovechar las herramientas tecnológicas disponibles.

En este sentido, las deficiencias y desafíos que enfrentan los educadores en la manifestación de sus actividades de enseñanza, dificultan el desempeño óptimo en entornos virtuales, lo que resalta la necesidad de desarrollar habilidades digitales sólidas y estrategias pedagógicas efectivas. He allí donde se destaca la alfabetización digital como un concepto fundamental en todos los aspectos del desempeño docente, independientemente del área de enseñanza, el tipo de escuela o el rol específico del docente. Esto subraya la necesidad de adoptar en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, también este enfoque holístico en el desarrollo de competencias digitales en el ámbito de la Educación Primaria.

Subcategoría: Actitudes de acompañamiento

...actitud que puede tener el alumno y su representante para el acompañamiento y las habilidades que tengan para que hagan uso de ellas. (ACTACOM, ASA, L: 45-48); A través de la tecnología el docente dispone al estudiante en todo lo necesario para la búsqueda de la información. (ACTACOM, ASD, L: 96-98).

El trozo discursivo develado acerca de las percepciones de los actores sociales sobre las competencias digitales en relación con las actitudes de acompañamiento, informa en el primer fragmento, que el actor social A (ASA) destaca la actitud que pueden tener los estudiantes y sus representantes para ofrecer acompañamiento en el uso de las competencias digitales. He allí donde se reconocen la necesidad que tanto los estudiantes como sus padres o tutores, posean habilidades que les permitan apoyar y guiar adecuadamente en el uso de la tecnología para el aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, el segundo fragmento informa que el actor social D (ASD) resalta el rol fundamental de acompañamiento que sostiene el educador en el hecho de proporcionar a los estudiantes los recursos necesarios para buscar información a través de la tecnología, lo cual da cabida a la interpretación acerca de las actitudes de apoyo y facilitación por parte del docente hacia el uso efectivo de las competencias digitales como parte de los requerimientos que deben fundamentar el desarrollo de los contenidos educacionales. De manera que en conjunto, estos fragmentos reflejan aspectos significativos en torno al acompañamiento y apoyo, tanto de los docentes como de los padres o representantes en el desarrollo y aplicación de las competencias digitales en las Educación Primaria.

En términos de la integración de la tecnología en la educación primaria no es una garantía para que los estudiantes sepan utilizarla como un recurso de aprendizaje, destacando la

importancia del acompañamiento docente en el desarrollo de la alfabetización digital de sus alumnos. Tirado et al. (2023) investigan hasta qué punto el apoyo del docente puede determinar la capacidad de los estudiantes para utilizar la tecnología como recurso educativo, utilizando el Modelo para Desarrollar e-Learners Eficaces (MDEeL). Los resultados muestran que la influencia del acompañamiento docente en las habilidades digitales básicas asociadas con el uso de Internet como recurso educativo está moderada por el nivel educativo. Este estudio proporciona una visión que permite comprender esta dinámica de apoyo docente en la alfabetización digital en el contexto de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, destacando la necesidad de habilidades como acceder, localizar, extraer, evaluar, organizar y presentar información digital para un aprendizaje efectivo en un mundo digital.

En el contexto educativo, es esencial considerar una amplia gama de habilidades y alfabetizaciones más allá de la competencia técnica para un aprendizaje efectivo. Aunque la generación más joven es percibida como "naturalmente hábil" en el uso de las TIC, existe una discrepancia entre el uso de tecnologías para fines sociales y el uso productivo de tecnologías para el aprendizaje efectivo, lo que da cabida a interpretar que muchos estudiantes dependen en gran medida de las redes de apoyo, como la familia, amigos y la escuela, para su alfabetización digital. Sin embargo, persisten dudas sobre si los llamados nativos digitales pueden ser formados digitalmente por sus maestros, en escuelas primarias.

Subcategoría: Expectativas en el uso de redes

...Para ser sincera se me dificulta mucho preparar los contenidos digitales, hacer la planificación correspondiente, así como su difusión a través de las redes. (EXPRED, ASA, L: 71-74); No hay nada mejor que lo presencial. No obstante, solo envío actividades por el celular del representante si el estudiante no asiste. (EXPRED, ASC, L: 55-57); Ojalá contara con más recursos tecnológicos sería de gran ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje. (EXPRED, ASD, L: 79-80).

Los trozos discursivos revelan distintas percepciones de los docentes de Educación Primaria en relación con las competencias digitales, específicamente en cuanto a las expectativas en el uso de redes, frente a lo cual el actor social A (ASA) expresa una dificultad significativa para preparar y difundir contenidos digitales, sugiriendo una falta de familiaridad o habilidades insuficientes en el manejo de herramientas tecnológicas. Esta percepción, refleja una necesidad

de apoyo y capacitación en el uso efectivo de tecnología para la planificación y difusión de contenidos educativos.

En este mismo ejercicio intelectual, la interpretación del trozo discursivo presentado por el actor social C (ASC) manifiesta una preferencia por la interacción presencial, destacando la importancia del contacto directo en el proceso educativo. Sin embargo, reconoce la utilidad de las herramientas digitales al enviar actividades a través del celular en situaciones donde el estudiante no puede asistir presencialmente. Esta percepción, refleja una adaptación parcial al uso de la tecnología, aunque persiste una preferencia por el formato presencial.

En los mismos escenarios, el actor social D (ASD) expresa la necesidad de contar con más recursos tecnológicos, lo cual sugiere un reconocimiento de la importancia de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta percepción, hace pensar en torno a los reflejos deseados en función de mejorar las prácticas educativas mediante el uso de herramientas digitales, lo cual indica una disposición a integrar la tecnología en el aula si se dispone de los recursos adecuados.

De acuerdo con Zhang (2022) frente a una realidad cargada de tecnología se sostiene un efecto considerable en la enseñanza y en el creciente procedimiento de utilizarlas de manera creativa para ayudar a la instrucción y el aprendizaje de los profesores en los entornos académicos, lo cual es significativo en cuanto a las competencias digitales del docente en el contexto de la Educación Primaria, específicamente en la Unidad Educativa Antonio José Sucre al trasladar estos señalamientos en relación con las expectativas en el uso de redes.

Por ello, el efecto considerable de la tecnología en la enseñanza, tiene un impacto en la enseñanza, lo cual da cabida a la posibilidad de su integración en el ámbito educativo a fin de optimizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este punto subraya la necesidad que los docentes desarrollen competencias digitales apegadas a las necesidades en el desarrollo de los contenidos del plan de estudio en el aprovechamiento potencial de la tecnología en la Educación Primaria.

Con base a estos sustentos, el desarrollo profesional docente está para en correspondencia con la calidad de la enseñanza: Se menciona que el desarrollo profesional docente afecta directamente la calidad de la enseñanza, desde los escenarios que activan la formación continua y la adquisición de nuevas habilidades, incluidas las competencias digitales, que son cruciales para mejorar las prácticas pedagógicas y el rendimiento académico de los

estudiantes en entornos educativos digitales. No obstante, la escasez de talleres y programas de desarrollo profesional en la gestión institucional es una carencia evidente de priorizar la implementación de programas de formación continua que aborden específicamente las competencias digitales de los docentes, a fin de ofrecer las habilidades y conocimientos exigidos en esta era digital en el marco de integrar de manera efectiva la tecnología en las prácticas educativas.

De hecho, la singularidad de situaciones inherentes a la dependencia de la educación informal del docente para abordar esta problemática, ante la escasez de programas formales de desarrollo profesional, avalan la búsqueda de colaboraciones que permitan el aprendizaje colectivo con sus pares, como estrategias paliativas frente a la ausencia de programas estructurados de desarrollo profesional.

Subcategoría: Desmotivación laboral

...los docentes en la actualidad por la situación de desmotivación laboral que tienen, no están dispuestos a actualizarse ni adaptarse a los cambios tecnológicos y pedagógicos continuos. Solo asisten dos días a clases y no se observa un compromiso de enseñanza en esa materia. (DESLAB, ASA, L: 85-90); Se sienten muchas quejas de parte del personal docente por la situación laboral que estamos atravesando. (DESLAB, ASA, L: 93-95); Entonces les indico que van a investigar señalándoles el contenido y sus actividades en el libro del grado para que así no se atrasen más en sus clases. Y más ahora que solo damos dos días de clase. (DESLAB, ASA, L: 58-61)

El fragmento discursivo revela la percepción de desmotivación laboral por parte del actor social A (ASA) en relación con las competencias digitales. El hecho que el actor social A exprese desmotivación laboral sugiere que existe un sentimiento de falta de entusiasmo o interés en el contexto laboral relacionado con las competencias digitales. Esta desmotivación puede deberse a diversos factores, como la falta de capacitación adecuada en el uso de tecnología, la percepción de dificultad para adaptarse a nuevas herramientas digitales, o la ausencia de reconocimiento o incentivos por parte de la institución educativa.

La desmotivación laboral puede tener consecuencias negativas en la práctica docente, ya que afecta la calidad de la enseñanza y el compromiso con el desarrollo profesional. Los docentes desmotivados se sienten abrumados por las demandas tecnológicas en el aula y

presentan dificultades para integrar de manera efectiva las herramientas digitales en sus prácticas pedagógicas.

Es importante abordar la desmotivación laboral de los docentes al ofrecerles el apoyo necesario para superar los desafíos asociados con las competencias digitales. Esto puede implicar proporcionar oportunidades de desarrollo profesional centradas en tecnología, establecer sistemas de apoyo entre colegas, reconocer y valorar el esfuerzo y dedicación de los docentes en la integración de la tecnología en el aula.

La desmotivación laboral entre los docentes de Educación Primaria respecto a las competencias digitales es un tema relevante que surge en la investigación. Según Khlaif et al. (2022), en un contexto de rápido avance tecnológico, muchos países están adoptando tecnologías emergentes en sus sistemas educativos para mejorar los resultados del aprendizaje. Sin embargo, la desmotivación genera tecnoestrés, especialmente ante la falta de apoyo y el impacto en la identidad profesional de los docentes.

Los hallazgos de Khlaif et al. (2022), indican que las características de la tecnología, como su complejidad y los beneficios percibidos, así como las preocupaciones sobre la privacidad, influyen significativamente en las experiencias de tecnoestrés de los docentes. Además, el apoyo de los colegas en el uso de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos se identifica como un factor clave para mitigar los niveles de desmotivación.

Frente a esta realidad, se resalta la necesidad de desarrollar recursos educativos abiertos al mejorar las estructuras de apoyo social para los docentes. También sugieren la importancia de repensar las identidades profesionales de los docentes en formación para ayudar a mitigar los niveles de desmotivación laboral y tecnoestrés al promover un entorno de aprendizaje más favorable en el uso de las tecnologías digitales en el aula de Educación Primaria.

Subcategoría: Comunicación digital

...Se que lo que más usan es el correo electrónico y el teléfono inteligente para mantener la comunicación con los representantes. (COMDIG, ASA, L: 95-97); Hay mucho camino que recorrer en cuanto a la comunicación digital de los contenidos. Quiera Dios sea pronto para poder vivir una educación innovadora y transformadora. (COMDIG, ASD, L: 122-125).

El análisis e interpretación de la subcategoría comunicación digital en el contexto del impacto de las competencias digitales del docente en la Unidad Educativa Antonio José de

Sucre, se develó en el primer trozo discursivo por el actor social A, quien reconoce el uso predominante del correo electrónico y el teléfono inteligente, como medios para mantener la comunicación con los representantes. Esta percepción, da cabida a una comprensión básica de las herramientas digitales utilizadas para la comunicación en el contexto educativo.

Por otro lado, el segundo trozo discursivo expresado por el actor social D, revela una expectativa de avance en cuanto a la comunicación digital de los contenidos educativos. Esta declaración refleja un deseo de innovación y transformación en el proceso educativo innovador, indicando una conciencia de las posibilidades de provecho y beneficios que trae el uso efectivo de las tecnologías digitales para mejorar la comunicación en el ámbito educativo.

Al respecto, Kuusimaki et al. (2019) aciertan en el significado que tiene el papel de la comunicación digital entre la escuela y el hogar en la condición de los beneficios para el docente, al hacer énfasis en el hecho que estas interacciones son cruciales para el funcionamiento de la comunidad educativa. En el contexto de la Educación Primaria, particularmente en el contexto situado en el escenario de la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, la comunicación digital facilita una asociación respetuosa y de confianza entre padres y profesores.

Desde esta perspectiva, la comunicación digital de los docentes abarca cuestiones fundamentales para el desarrollo de los objetivos curriculares y situaciones relacionadas con el comportamiento humano sensible. Además, la retroalimentación de los estudiantes juega un papel crucial, ya que permite equilibrar de manera correctiva, alentadora y enfática las expectativas de padres y profesores frente a las debilidades del niño.

Subcategoría: Motivación para el Aprendizaje

...Es por ello, que hay que aprovecharlo para que así se motiven por el aprendizaje. (MOTAPR, ASA, L: 128-129); Sinceramente no observo ningún interés en mis compañeros docentes para el uso de la tecnología y la aplicación eficiente de las competencias digitales, y todo es por lo antes mencionado. (MOTDOC, ASB, L. 79-83); A pesar de ser muy novedosas y de gran aceptación de los estudiantes no existen las condiciones mínimas para su implementación y articulación. (MOTAPR, ASC, L: 119-121); Es muy grato ver el interés del estudiante cuando se trata de este tipo de actividades. (MOTAPR, ASC, L: 23-24); Son las TIC las más indicadas para que el estudiante construya su propio aprendizaje. Se siente el interés y la motivación del estudiante por aprender cada día más. (MOTAPR, ASD, L: 87-90).

La recurrencia de las voces de los actores sociales ASA, ASB, ASC y ASD en la subcategoría: motivación del aprendizaje dentro del fenómeno de estudio sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, se interpreta dentro de una diversidad de perspectivas y experiencias en relación con esta realidad. Así, el actor social A (ASA) puede representar la voz de un docente que está experimentando un nivel alto de motivación en su aprendizaje digital. Sus comentarios reflejan entusiasmo por integrar la tecnología en su práctica pedagógica, lo que se reconoce en su motivación para aprender nuevas habilidades digitales y explorar diferentes enfoques educativos.

Por otro lado, el actor social B (ASB) proporciona una perspectiva más reflexiva sobre el sentir de la motivación por el aprendizaje en el desarrollo de la enseñanza. Su testimonio devela desafíos o barreras que enfrenta en la cotidianeidad de su hacer durante el ejercicio del aprendizaje digital, como la falta de recursos o el apoyo institucional. ASB da a entender la necesidad de superar estas dificultades para mantener una alta motivación del aprendizaje.

Asimismo, el actor social C (ASC) cuenta en su testimonio algunas observaciones de actuaciones de miembros de la comunidad educativa que avalan escenarios acerca de cómo la motivación del aprendizaje inspirador de los docentes afecta la experiencia educativa. Este testimonio asoma elementos significativos de interés en el hacer del docente que resaltan sus aspectos motivadores y comprometidos con la idea los estudiantes asuman su propio aprendizaje digital para ofrecer aspectos claves de una educación de calidad.

En los mismos términos, el actor social D (ASD) ofrece una perspectiva diferente sobre la motivación del aprendizaje, en el marco entendible de las actividades propias de la administración escolar o el liderazgo educativo. Su perfil ofimático asoma la posibilidad de centrarse en las estrategias para fomentar la motivación del aprendizaje entre los docentes, como la capacitación profesional continua o la creación de un entorno de trabajo favorable.

El sustento inspirador de la motivación del docente en respuesta a la transformación digital en la Educación Primaria, particularmente en el escenario de la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, se argumenta desde el punto de vista de Stumbriene et al. (2023) quienes hacen referencia a los factores clave que influyen en la motivación de los docentes para transferir los procesos y actividades inherentes a la innovación educativa basada en la tecnología, con la adquisición de competencias digitales, por lo que requieren recibir apoyo y capacitación en esta práctica educativa interpretada en cada uno de los factores como el valor

percibido, las características personales, prácticas sociales, factores organizacionales y de innovación basados en la tecnología, cuya motivación varía según las habilidades de integración de tecnología digital percibida por los docentes en la aplicabilidad de los distintos roles y estrategias sustentadas en sus habilidades de esta naturaleza.

Subcategoría: Desconocimiento Tecnológico

...Cabe destacar que un gran número de docentes y entre ellos me cuento, que tenemos muchas dificultades para implementar aprendizajes mediados por la tecnología por el simple desconocimiento en el uso de éstas. (DESCTEC, ASA, L: 130-133).

Al interpretar la voz del actor social A (ASA) en relación con la subcategoría "desconocimiento tecnológico" en el contexto del estudio sobre competencias digitales del docente en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, es importante considerar el testimonio que proporciona este actor social, en términos de revelar percepciones, actitudes o experiencias relacionadas con esta condición como docente de Educación Primaria.

De hecho, al indicar: "Me siento abrumado por la cantidad de nuevas tecnologías que están surgiendo. No estoy seguro de cómo usarlas en el aula y eso me hace sentir inseguro en mi práctica docente" da a entender su perfil de inseguridad frente al uso efectivo de la tecnología y, además, la falta de confianza manifestada en su hacer en el contexto educativo. Esta percepción, que influye como factor motivacional en su disposición para integrar estas herramientas en su enseñanza, del mismo modo afecta su desarrollo profesional y el rendimiento de los estudiantes en el aula.

En palabras de Fernández et al. (2021) la tecnología educativa se ha convertido en un elemento cada vez de mayor interés en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que es esencial que los docentes tengan competencia digitales necesarias en el marco de introducirla en tecnologías en su proceso pedagógico, puesto que estas consideraciones innovadoras les producen niveles de ansiedad frente al desconocimiento de su aplicabilidad efectiva, lo que viene a transformar el sentido y significado de asumir las herramientas de apoyo que mejoren las actividades laborales y personales en términos más eficientes.

Sin embargo, las mismas barreras que devienen en esta realidad son responsable de alteraciones en la vida de las personas que no siempre son las adecuadas ya que perturban el

sistema de relaciones psicosociales e interpersonales e incluso afectan la salud incluso por las exigencias de inclusión de tecnología educativa, mientras subyace el desarrollo de las actividades en una falta de recursos técnicos y equipo necesario para su correcto uso didáctico, cuestión que se traslada en la interpretación de las subcategoría "desconocimiento tecnológico" dentro del marco de percepciones sobre competencias digitales del docente de la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, develando el interés por este tipo de estudio dada las implicaciones de la falta de familiaridad y competencias con las herramientas tecnológicas en el contexto de la Educación Primaria.

Se reconoce el creciente interés en la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la calidad educativa, por lo tanto, existe la necesidad de competencias digitales para la adecuación de esa integración pertinente en el ejercicio eficaz e innovador de la tecnología en la práctica pedagógica. No obstante, se puede producir dosis de ansiedad frente a la falta de conocimiento en el manejo apropiado de lo tecnológico. He allí donde las barreras, como la falta de recursos técnicos y equipo necesario, pueden afectar negativamente la capacidad de los docentes para utilizar la tecnología de manera efectiva. Esto puede llevar a alteraciones en la vida personal y laboral, así como a dificultades en las relaciones interpersonales y psicosociales.

Subcategoría: Equidad Educativa

...En relación con el medio rural se requiere la integración de las competencias digitales del docente y de las TIC para que así la educación sea equitativa. (EQUIED, ASA, L: 153-155).

El testimonio del actor social A (ASA) revela una preocupación por la equidad educativa en el contexto rural y destaca la importancia de integrar las competencias digitales del docente y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para lograr este objetivo. Este comentario sugiere que, en su percepción, el acceso y la utilización efectiva de la tecnología en el ámbito educativo pueden contribuir a cerrar la brecha de desigualdad en la educación entre áreas urbanas y rurales. Esto implica que el desarrollo de competencias digitales por parte de los docentes y la implementación de tecnología en el proceso educativo podrían ser estrategias clave para promover una educación equitativa en entornos rurales.

El argumento presentado por Weisberg, & Dawson (2024) resalta la importancia de cultivar una mentalidad de equidad digital entre los docentes, lo cual implica integrar tecnologías de manera reflexiva e imaginativa en los planes de estudio. Esto se alinea con la subcategoría develada en el testimonio anterior, que destaca esa priorización, particularmente en el escenario de la Educación Primaria, al integrar las competencias digitales del docente y las TIC para lograr la equidad educativa, especialmente en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre.

El elemento medular en esta argumentación es el reconocimiento que la equidad digital, trata de proporcionar acceso a la tecnología, así también de capacitar a los docentes para utilizarla de manera efectiva en el proceso educativo. Esto requiere un compromiso sustancial por parte de las instituciones educativas para aumentar el acceso a la tecnología en las aulas y proporcionar la formación necesaria a los docentes. La sugerencia de rediseñar los cursos para integrar tecnologías refleja una estrategia para abordar esta necesidad y promover la equidad digital en la Educación Primaria.

Subcategoría: Uso crítico y seguro

...Para responder esta pregunta primero debemos tener claro el concepto de competencias digitales. Las cuales, para mí, vienen a ser el uso crítico y seguro de la tecnología. (CRISEG, ASB, L: 20-23)

El análisis e interpretación de la subcategoría uso crítico y seguro en el ámbito de considerar las percepciones del docente de educación primaria en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre respecto a las competencias digitales, activa esta opinión en el hecho de utilizar la tecnología y comprender los requerimientos del pensamiento crítico y reflexivo que se debe implementar en el ejercicio práctico de utilización de la tecnología en el entorno educativo.

Este escenario implica no sólo dominar las herramientas tecnológicas, sino también asumir y valorar penalmente mente la condición ética reflexiva en la información consultada en línea, al discernir entre fuentes confiables y no confiables y fomentar el desarrollo de habilidades digitales seguras, tanto para ellos mismos como para sus estudiantes. Esta interpretación sugiere que el ASA reconoce la importancia de ir más allá del simple uso de la tecnología y aboga por una comprensión profunda y crítica acerca de cómo utilizarla efectivamente en el contexto educativo.

Ahora bien, hay que tomar en cuenta del mismo modo ese sentido crítico y seguro en el manejo de la información en línea por parte de los estudiantes, lo que significa que la orientación y guía de los adultos y especialmente de los docentes da lugar a la argumentación investigativa de Jang, &Ko (2023) en el sentido de la seguridad de consulta de los niños y jóvenes bajo el marco del riesgo de contacto, contenido, conducta y contrato.

Esta conexión de los estudiantes del nivel de Educación Primaria con el ciberespacio, debe mantenerse bajo un enfoque regulatorio y además responder en conjunto a estos riesgos en línea de carácter multinivel a través de políticas y enfoques de las partes interesadas. A nivel escolar y familiar, tanto los padres como los profesores deben trabajar en conjunto al facilitar la alfabetización digital de los estudiantes proporcionando directrices adecuadas a fin de cumplir con las actividades en línea de niños y jóvenes ayudar a convertirlos en usuarios satisfechos y productivos en la era digital.

El fragmento destacado por los mencionados autores, hace ver que el uso crítico y seguro de la tecnología por parte de los estudiantes de Educación Primaria, así como la responsabilidad compartida de los padres y los docentes en guiar y orientar a los niños y jóvenes en su interacción con el ciberespacio, refuerzan el sentido y significado de la subcategoría "uso crítico y seguro" ya que, los adultos, especialmente los docentes, juegan un papel fundamental en orientar a los estudiantes sobre cómo utilizar la información en línea de manera crítica y segura.

Asimismo, impacta la significancia en torno al interés de abordar los riesgos en línea, como el contacto, contenido, conducta y contrato, para garantizar la seguridad de los estudiantes mientras navegan por el ciberespacio, tanto los padres como los profesores deben trabajar juntos para facilitar la alfabetización digital de los estudiantes, proporcionando directrices adecuadas y apoyo para ayudar a los niños y jóvenes a convertirse en usuarios responsables y productivos en la era digital. De allí, la sugerencia de políticas y enfoques de múltiples partes interesadas para abordar los riesgos en línea a nivel escolar y familiar, garantizando un entorno seguro para que los estudiantes puedan aprender y desarrollarse en línea.

Subcategoría: Aplicación Integral

...Supongo un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias para poder aplicarlos. (APLINT, ASB, L: 24-25).

El testimonio del actor social B (ASB) revela una perspectiva sobre la subcategoría de "aplicación integral" en el contexto de las competencias digitales del docente. ASB menciona que la aplicación integral implica un conjunto de elementos que van más allá del simple conocimiento técnico. Él sugiere que esta aplicación abarca conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que deben ser adquiridos y empleados por el docente.

Esta interpretación indica que ASB reconoce la complejidad y la multidimensionalidad de las competencias digitales requeridas por los docentes. No se trata sólo de tener conocimientos sobre el uso de la tecnología, sino también de poseer habilidades para aplicar esos conocimientos de manera efectiva en el contexto educativo. Además, ASB resalta la importancia de las actitudes y estrategias, lo que sugiere que la disposición mental y las tácticas pedagógicas son igualmente cruciales para una aplicación integral de las competencias digitales.

En el contexto de la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, este testimonio devela una conciencia por parte de los actores sociales sobre la necesidad de una formación holística en competencias digitales para los docentes. Este escenario es propicio para atender un enfoque educativo centrado en la capacitación técnica, pero, además, en términos de los aspectos como la disposición mental, las estrategias pedagógicas y la aplicación práctica en el aula.

Precisamente, Moltudal et al. (2023) hacen ver que la aplicación integral se asocia con la introducción de la tecnología de aprendizaje adaptativo y los análisis de aprendizaje inherentes en la gestión del aula y el profesionalismo de los docentes en un contexto de la vida real de Educación Primaria. En este tipo de aprendizaje existe la caracterización de oportunidades inherentes a la acción de personalizar el plan de estudios y las experiencias de aprendizaje para cada estudiante de forma individual cuando son apoyados en un aprendizaje facilitado por los maestros.

La cita de Moltudal et al. (2023) respalda el sentido y significado de la subcategoría "aplicación integral" al resaltar la asociación entre esta aplicación y la introducción de la tecnología de aprendizaje adaptativo, así como los análisis de aprendizaje en la gestión del aula y el profesionalismo docente en el contexto de la Educación Primaria. Este tipo de aprendizaje integral implica aprovechar las oportunidades inherentes a la acción de personalizar el plan de estudios y las experiencias de aprendizaje para cada estudiante de forma individual. Esto significa que los docentes pueden utilizar la tecnología de aprendizaje adaptativo para adaptar

los recursos educativos y las actividades de aprendizaje según las necesidades y habilidades específicas de cada estudiante.

Además, la inclusión de análisis de aprendizaje en la gestión del aula permite a los docentes recopilar datos sobre el progreso y el rendimiento de los estudiantes, lo que les permite tomar decisiones informadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En el contexto de la Educación Primaria, esta aplicación integral de la tecnología y los análisis de aprendizaje tiene el potencial de mejorar la calidad de la educación, al proporcionar experiencias de aprendizaje más personalizadas y efectivas para cada estudiante, lo que contribuye a un mejor desarrollo académico y personal.

Subcategoría: Búsqueda de Información

...en mi proceso formativo solo mando a investigar por internet los contenidos que requiere el programa de 6° grado del nivel de Educación Primaria. También cree un grupo de WhatsApp con mis representantes de carácter informativo más no formativo. (BUSINF, ASB, L: 42-47); Aparte que la institución no cuenta con laboratorios de computación ni con técnicos expertos en tecnología. (BUSINF, ASB, L: 56-57); Claro está que el conocimiento pedagógico ayuda para guiarlo en una buena búsqueda. (BUSINF, ASD, L: 98-100)

El análisis e interpretación de la subcategoría búsqueda de la información en el contexto del impacto de las competencias digitales del docente de educación primaria, particularmente en el dominio institucional de la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, resalta el testimonio del actor social B (ASB) quien refleja una realidad donde la búsqueda de información se ve limitada por la disponibilidad de recursos tecnológicos y experticia técnica en la institución educativa.

A pesar de estas limitaciones, el docente demuestra un esfuerzo por integrar la tecnología en su práctica educativa, utilizando Internet como una fuente de información para complementar el programa de 6° grado de Educación Primaria. Además, el docente reconoce la importancia del conocimiento pedagógico para guiar de manera efectiva la búsqueda de información en línea. Por otro lado, el testimonio del actor social D (ASD) destaca la relevancia del conocimiento pedagógico en el proceso de búsqueda de información en línea. Esto sugiere que, además de las habilidades técnicas, es fundamental contar con una comprensión sólida de cómo integrar eficazmente la información encontrada en el contexto educativo.

Ahora bien, las percepciones del docente de educación primaria acerca del aprendizaje en línea en la búsqueda de la información correspondiente, fue parte de la investigación de Kadir

(2022) al encontrar los retos más importantes que presentan profesores y padres de familia durante el cambio repentino de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la pandemia del COVID-19. En términos de hallazgos se develaron la falta de dispositivo tecnológico y el costo de los datos de Internet. Las conexiones también son uno de los problemas medulares que enfrentan los docentes y los padres hacia una mejor acción implementación exitosa de la tecnología en línea y la búsqueda de información para convertirla en aprendizaje.

Subcategoría: Compromiso Profesional

...El interés y la motivación del docente depende de su compromiso profesional. Creo que eso es lo fundamental. (COMPP, ASB, L: 68-70); El docente debe buscar estrategias para que se manifieste la articulación, claro está, una vez preparado lógicamente y contar con los recursos mínimos dentro de las instalaciones educativas. (COMPP, ASB, L: 113-116); Además, la experiencia que tuvimos por las clases digitales por la pandemia, los estudiantes ahora tienen más dificultad para la lecto escritura porque estaban acostumbrados a que sus representantes les hacían las tareas y las enviaban por el celular y así es más complicado corregir la ortografía y menos saber si leen o escriben bien. (COMPP, ASC, L: 48-54); Que para la implementación de las competencias digitales hay muchos obstáculos que el docente debe superar al estar comprometidos. (COMPP, ASD, L: 110-112) Sin embargo, si no hay disposición del gobierno de dotar a las escuelas de los recursos requeridos seguirá siendo una necesidad permanente en casi todas las instituciones de Educación Primaria. (COMPP, ASD, L: 117-120)

El análisis e interpretación de los trozos discursivos revela diversas perspectivas sobre el compromiso profesional del docente en el contexto de las competencias digitales en la Educación Primaria. Así, desde la perspectiva del Actor Social B (ASB), se considera fundamental para el interés y la motivación en el uso de las tecnologías digitales en el aula. Se destaca la importancia de buscar estrategias para garantizar la articulación de las competencias digitales en el proceso educativo, lo cual requiere una preparación adecuada y contar con los recursos mínimos en las instalaciones educativas.

Por su parte, la perspectiva del actor social C (ASC), hace énfasis en la experiencia de las clases digitales durante la pandemia generando dificultades adicionales en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en los estudiantes. La dependencia de los representantes para realizar las tareas y enviarlas por celular ha afectado negativamente la capacidad de los estudiantes para corregir la ortografía y evaluar su competencia en lectura y escritura.

Asimismo, la perspectiva del Actor Social D (ASD), se reconoce que la implementación de competencias digitales enfrenta varios obstáculos que los docentes deben superar. Aunque los docentes están comprometidos, se destaca la necesidad de contar con el apoyo del gobierno para proporcionar los recursos necesarios en las instituciones educativas de Educación Primaria. Se subraya que, sin el respaldo gubernamental en la dotación de recursos, la necesidad de recursos seguirá siendo una preocupación constante en la mayoría de las escuelas primarias.

En palabras de Rokenes et al. (2022), se estudiaron las experiencias de los formadores de docentes con un programa de desarrollo profesional, el proyecto de Digitalización de la formación docente de escuelas primarias, ofrecido en una institución de formación docente noruega. Los resultados muestran que los formadores de docentes informaron una mayor conciencia del papel de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Los participantes destacaron las actividades colegiadas de intercambio de conocimientos que implican el uso intencionado de la tecnología digital y el entrenamiento colegiado con los coordinadores de sección como los aspectos más valiosos del desarrollo profesional. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos para la formación docente.

El análisis e interpretación de la cita proporcionada sobre la subcategoría emergente del compromiso profesional revela varios elementos medulares como la mayor conciencia del papel de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje dada la comprensión y valoración del rol de estas herramientas en el proceso educativo. Esto indica un cambio en la percepción y reconocimiento de la importancia de las competencias digitales en la labor docente.

De igual modo, se destaca la condición significativa atribuida a las actividades colaborativas entre los docentes para intercambiar conocimientos y experiencias relacionadas con el uso intencionado de la tecnología digital. Esta colaboración fomenta el aprendizaje entre pares y facilita la adopción efectiva de las competencias digitales. Así también, la interacción directa con los coordinadores de sección en el contexto del entrenamiento colegiado ha sido identificada como un aspecto valioso del desarrollo profesional, lo cual proporciona orientación específica y apoyo individualizado, a fin de contribuir significativamente al desarrollo de las competencias digitales del docente.

Los hallazgos del estudio previo, hace ver el interés por diseñar programas de desarrollo profesional que incorporen actividades colaborativas y entrenamiento colegiado centrado en el uso de la tecnología digital. Esto sugiere la necesidad de revisar y adaptar los enfoques de

formación docente para asegurar que los docentes estén adecuadamente preparados para integrar eficazmente la tecnología en su práctica pedagógica.

Subcategoría: Competencias clave

...Porque hoy en día, las competencias digitales son fundamentales en los programas escolares. De hecho, ya se considera una competencia clave que debe haber desarrollado cada estudiante al finalizar la etapa de educación obligatoria. (COMCLA, ASB, L: 117-121); mi apreciación es que las competencias digitales que tenemos la mayoría de las personas y en el caso de los docentes es que se usan son para enviar mensajes, montar mensajes en los estados, así como en el Facebook e Instagram. (COMCLA, ASC, L: 27-32)

La subcategoría "competencias clave" en el contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, se puede interpretar a partir de los testimonios del actor social B, quien destaca la importancia en los programas escolares actuales, reconociendo que estas habilidades son esenciales en la educación contemporánea. Su afirmación sugiere que las competencias digitales se consideran aspectos medulares para el éxito académico y profesional de los estudiantes, al punto de nutrir las estrategias que se valoran en la Educación Primaria. Esta perspectiva, resalta la necesidad de que los docentes posean y desarrollen estas habilidades para integrar efectivamente la tecnología en el proceso educativo y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos digitales del mundo actual.

Por otro lado, el actor social C (ASC) ofrece una visión más crítica al observar que la mayoría de las personas, incluidos los docentes, tienden a utilizar las competencias digitales de manera limitada, centrándose principalmente en el envío de mensajes y la interacción en redes sociales como Facebook e Instagram. Este testimonio, da cabida para pensar en la brecha entre el potencial completo de las competencias digitales y su aplicación real en el contexto educativo. Además, señala la necesidad de una comprensión más amplia y profunda de las competencias digitales, que vayan más allá del uso básico de las redes sociales, resaltando la oportunidad para ofrecer una formación adecuada para los docentes en este ámbito.

Las competencias clave para el docente en el marco de la implementación de las tecnologías de información y comunicación (TIC), según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) se ha convertido en un elemento vital que revoluciona la educación frente al papel solicitado en la formación del docente del siglo

XXI, lo cual ha llevado a replantear la integración de estas herramientas en el aula, de forma efectiva a fin de transformar la pedagogía y empoderar, tanto al maestro como al estudiante, en el carácter dinámico de los cambios inherentes a la sociedad de la información. De modo que, se ha de comprender el papel de las TIC en las políticas educativas, promoción de objetivos específicos definidos en el currículo, aspectos pedagógicos alternativos centrados en el estudiante, colaboración entre docentes, gestión de los activos digitales en la escuela, entre otros.

Subcategoría: Expectativas Docentes

...Ahora bien, toca analizar si realmente el sistema educativo cuenta con las herramientas necesarias y tiene realmente la disposición y el compromiso de ofrecer las herramientas y recursos necesarios tanto para el docente como para los estudiantes para que se pueda cumplir con los objetivos a cabalidad. (EXPDOC, ASB, L: 122-127); Actualmente, solo utilizo el celular para informar las actividades que se les fueron asignadas. (EXPDOC, ASC, L: 25-26).

El análisis de los trozos discursivos revela diferentes perspectivas sobre las expectativas docentes en el contexto de las competencias digitales de Educación Primaria en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre. En el primer testimonio, expresado por el actor social B (ASB), se refleja una preocupación por la disponibilidad de herramientas y recursos necesarios tanto para los docentes como para los estudiantes. El enfoque está en comprender si el sistema educativo proporciona adecuadamente los medios necesarios para alcanzar los objetivos educativos. He allí la expectativa que el Ministerio del Poder Popular para la Educación, como ente rector de la educación en este nivel, proporcione un entorno propicio para la integración efectiva de las competencias digitales en la enseñanza y el aprendizaje. Además, se destaca la importancia del compromiso institucional en la provisión de estos recursos.

Por otro lado, en el segundo testimonio del actor social C (ASC), se menciona el uso limitado de la tecnología por parte del docente, quien indica que actualmente solo utiliza el celular para informar actividades asignadas. Esta declaración da cabida a reflexionar en torno a las bajas expectativas, en cuanto al uso de la tecnología como herramienta educativa. Es posible interpretar que el docente no tiene confianza elevada sobre el potencial de la tecnología para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, lo cual mantiene la tendencia a limitaciones de acceso y capacitación en el uso de herramientas digitales más avanzadas.

Este mismo escenario de esperanzas y aproximaciones en el uso de las tecnologías de la información y la formación del docente de competencias digitales que aseguren su práctica innova activa con el uso de estas herramientas, es visto por Amhag et al. (2019) en las razones de fundamentar sus el complemento de la auto eficacia informática en los requerimientos de formación profesional en digitalización en la enseñanza para afianzar los fines pedagógicos, frente a lo cual se exige un amplio apoyo educativo en la creación de enseñanza digital que identifica la plusvalía pedagógica en su propio contexto del proceso enseñanza aprendizaje con la efectividad en la utilización de las herramientas digitales para aumentar la motivación, el éxito concreto, efectivo y orientado al desarrollo de los objetivos educacionales.

De hecho, los citados autores destacan el interés por la autoeficacia informática del docente, es decir, su confianza en la capacidad para utilizar eficazmente la tecnología en su práctica pedagógica, a partir de la formación profesional en digitalización, que no sólo se centra en el dominio técnico de las herramientas digitales, sino en su integración efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr fines pedagógicos específicos. De allí la prioridad del amplio e institucional en la facilitación de entornos creativos para la enseñanza digital, al ofrecer los escenarios activos de capacitación y recursos para que los docentes, lo cual se traslada al hacer educativo hacia los estudiantes.

Subcategoría: Apoyo Institucional

...Y es bien sabido el poco interés que tienen los entes gubernamentales en apoyar la educación. Actualmente, solo utilizo el celular para informar las actividades que se les fueron asignadas. (APOINST, ASB, L: 139-140); Me encantaría que todos los docentes trabajaran unidos para lograr la integración de las tecnologías en las aulas de clase de Educación Primaria pero no existe la disposición ni el compromiso por temor a equivocarse y a cargarse de más trabajo. (APOINST, ASD, L: 121-124)

Los trozos discursivos proporcionados por los actores sociales ASB y ASD ofrecen una visión reflexiva sobre el apoyo institucional en el contexto de las competencias digitales del docente en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre. Así, en el primer testimonio, el actor social ASB expresa su descontento con el nivel de apoyo gubernamental hacia la educación, sugiriendo que existe una falta de interés por parte de las autoridades en respaldar la mejora. El hecho que el docente mencione que solo utiliza el celular para informar actividades asignadas, se

interpreta como una limitación de recursos o infraestructura tecnológica en la institución, lo cual refuerza la percepción de la falta de apoyo institucional.

Por otro lado, el actor social ASD refleja la desmotivación y la falta de compromiso percibida entre los docentes para integrar tecnologías en las aulas de Educación Primaria. Su comentario sugiere que, aunque exista un deseo de trabajar en equipo para implementar tecnologías en la enseñanza, muchos docentes carecen de la disposición y el compromiso exigido en este caso. Esta falta de disposición podría estar relacionada con el miedo al error y al aumento de la carga de trabajo.

De acuerdo con Pappa et al. (2024) la misma perspectiva de considerar los beneficios de incorporar la tecnología en los planes de estudio de las escuelas primarias, a fin de la integración significativa exige además de la preparación adecuada y la adaptabilidad de los marcos curriculares a la educación tecnológica el apoyo institucional, frente a los desafíos que experimentan los maestros, en esta realidad. De manera que el conocimiento de los contenidos, la capacitación adecuada y los programas de desarrollo profesional sobre la integración de la tecnología, junto con los estándares curriculares claros y unánimes, son percibidos como factores importantes en esa integración.

De esta manera, el apoyo institucional juega un papel fundamental en la integración exitosa de la tecnología en los planes de estudio de las escuelas primarias, como lo indica Pappa et al. (2024), el cual se refiere a la provisión de recursos tecnológicos, además de la preparación adecuada del personal docente y al ajuste de los marcos curriculares para incorporar la educación tecnológica de manera significativa. Los maestros enfrentan diversos desafíos en este proceso, y el apoyo institucional es crucial para superarlos, en tanto se ofrezca la capacitación a través de programas de desarrollo profesional, a fin de apearse a los estándares curriculares consensuados que guíen este proceso.

Ahora bien, la categoría: percepciones sobre competencias digitales, fue significada a través de las subcategorías presentadas anteriormente, de modo que desde el punto de vista de su complementariedad semántica se integran en la representatividad de la siguiente figura 8.



Figura 9. Categoría: percepciones sobre competencias digitales y sus subcategorías

Fuente: Elaboración propia (2024)

Tal como se observa la figura 9, se conectaron las subcategorías desde el reconocimiento interpretativo de acercamientos conceptuales entre las subcategorías emergentes. A tal efecto, consideré los siguientes términos: la subcategoría falta de habilidades se involucra con la

subcategoría referida al conocimiento y apoyo técnico, mientras que la subcategoría: actitudes de acompañamiento se involucró con la subcategoría sobre la digitalización de los contenidos. Asimismo, la subcategoría falta de estrategias manifiesta una representatividad en el significado atribuido a la subcategoría: compromiso profesional. De la misma manera que, la subcategoría: expectativas docentes se involucra con las subcategorías: desconocimiento tecnológico y desmotivación laboral. En el mismo ejercicio intelectual de reducción comprensiva, creí conveniente el acercamiento semántico entre las subcategorías: equidad educativa y aplicación integral, así también se implicaron las subcategorías: uso crítico y seguro con la subcategoría: búsqueda de información, mientras que la subcategoría apoyo institucional se conecta con los significados de la subcategoría comunicación digital.

En este orden de ideas, Naeem et al. (2023) refieren el análisis temático para la interpretación de la información que aportan los actores sociales en la realidad del fenómeno de estudio, hacia los hallazgos de un constructo teórico desde la codificación inductiva y el sistema de mejoras del rigor científico que ofrece una estrategia integral en la investigación cualitativa. Los mencionados autores retoman algunas ideas precedentes en el hecho de afirmar que el análisis temático se emplean en la identificación e interpretación de ciertos patrones o temas en el conjunto de datos; que a menudo conduce a nuevos conocimientos y comprensión de la realidad indagada, no obstante, el investigador debe evitar que sus propias ideas preconcebidas interfieran con la identificación de temas clave.

El parafraseo anteriormente presentado, destaca el enfoque del análisis temático como una herramienta para interpretar la información recopilada de los actores sociales en un estudio cualitativo, en el cual se implica una codificación inductiva y un sistema riguroso para mejorar la calidad científica de la investigación. Los autores resaltan que el análisis temático, permite identificar y comprender patrones o temas emergentes en la descripción informativa considerada en las subcategorías emergentes y su combinación semántica conduce a nuevos conocimientos y una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. (Ver figura 10).

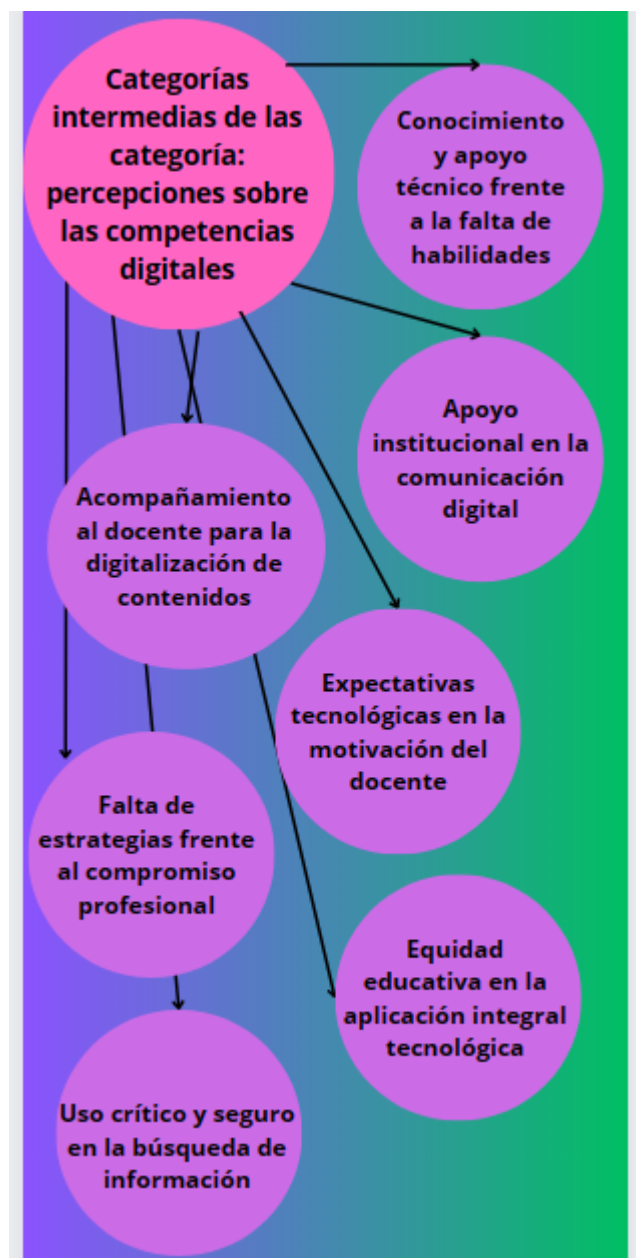


Figura 10. Categorías intermedias de la categoría: percepciones sobre competencias

Fuente: Elaboración propia (2024)

Tal como se observa en la figura 9, la construcción de las categorías intermedias según las recomendaciones procedimentales de Naeem et al. (2023) siguen siendo parte de la interpretación de la información aportada por los actores sociales en términos de la reducción semántica apegada a la realidad del fenómeno de estudio. Sin embargo, estos autores advierten

sobre la importancia de evitar que las ideas preconcebidas del investigador, interfieran con la identificación de las nuevas categorías intermedias, como aspectos clave de este procedimiento, en tanto se respalda la síntesis comprensiva empleada para su interpretación alcanzada mediante el acercamiento semántico conceptual entre las subcategorías emergentes de primer orden, originando así las categorías intermedias reflejadas en la figura 9. Dentro de este mismo ejercicio creativo, se dio paso a la construcción de los macroconceptos presentado en la figura 10.

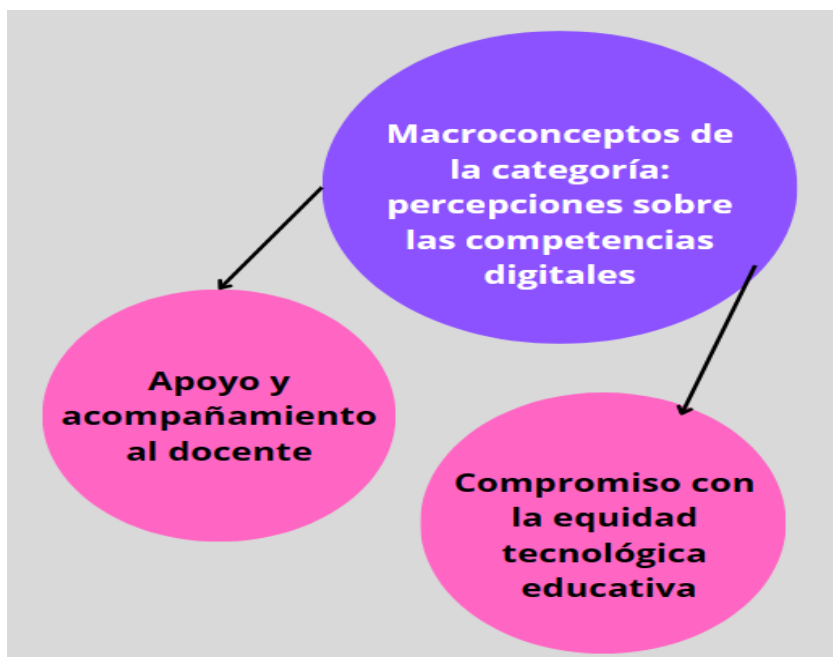


Figura 11. Macrocategorías de la categoría: percepciones sobre las competencias digitales
Fuente: Elaboración propia (2024)

La situación que se observa en la figura 11, tiene que ver con los macroconceptos creados de la categoría: percepciones sobre las competencias digitales, como ámbito identificado en la comprensión del conocimiento investigativo en el orden superior y con la mayor densidad teórica. Desde esta perspectiva, se tiene que el macroconcepto: apoyo de acompañamiento al docente, tiene que ver con una dimensión fundamental en el estudio de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, particularmente interpretado en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, implicándose con una serie de acciones y políticas dirigidas a

respaldar y guiar a los maestros en su proceso de integración de la tecnología en la enseñanza. He allí donde se destaca la formación continua con la idea de proporcionar oportunidades en el ejercicio de competencias digitales que incluyan talleres, cursos de líneas, mentor y a y programas de desarrollo profesional en el marco de atender el mejoramiento de las habilidades tecnológicas de los maestros.

Asimismo, este macroconcepto también abarca la provisión de recursos y herramientas tecnológicas adecuada para el contexto educativo en cuestión, lo que ha de garantizarse en términos del acceso a dispositivos digitales, software educativo, recursos en línea y materiales de apoyo para facilitar la integración efectiva de la tecnología en el aula con el asesoramiento pedagógico al docente ofreciendo aspectos claves en el uso efectivo de la tecnología para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, dentro de los diseños de lecciones, métodos y estrategias de evaluación y prácticas educativas innovadoras.

Todo ello dentro del fomento de una cultura organizacional que valore y promueva la integración tecnológica a la enseñanza en términos de liderazgo escolar, políticas institucionales y la creación de comunidades de prácticas en los círculos de docentes a fin de compartir experiencias y recursos. En el mismo ámbito de desarrollo se ha de valorar la capacitación de los recursos, el apoyo y acompañamiento al docente con implicaciones de ofrecer apoyo emocional y reconocimiento por sus esfuerzos en la integración de la tecnología, lo que ha de conducir a mitigar el estrés y la ansiedad asociados con el cambio tecnológico hacia el fomento de un sentido de confianza y competencia de los maestros en el marco necesario de ponderar su proceso de adaptabilidad y flexibilidad al entorno educativo cada vez más digitalizado.

Por su parte, el macroconcepto: compromiso con la equidad tecnológica educativa, resalta el interés teórico práctico en el contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, ya que aborda la necesidad de garantizar un acceso equitativo y una participación justa de todos los estudiantes en los entornos educativos digitales. Allí se significa el compromiso equitativo de oportunidades tecnológicas para el cambio al asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan acceso igualitario a la tecnología y los recursos digitales necesarios para su aprendizaje. Esto puede incluir la distribución de dispositivos tecnológicos, acceso a Internet de alta velocidad y software educativo adecuado.

Asimismo, este macroconcepto también se refiere al diseño de prácticas educativas y recursos digitales que sean accesibles y adaptables a las diversas necesidades y habilidades de

los estudiantes, situación que da cabida a tener en cuenta la diversidad cultural, lingüística y de habilidades presentes en el aula al seleccionar y desarrollar recursos digitales. Por lo tanto, el compromiso abierto y sensible con la equidad tecnológica educativa, requiere ofrecer escenarios apropiados para el desarrollo profesional a los docentes en el marco de poder mejorar sus competencias digitales y su capacidad para integrar la tecnología de manera efectiva en el aula. Esto puede incluir programas de capacitación, talleres y mentorías centradas en estrategias inclusivas y diferenciadas.

De hecho, se ha de garantizar que se cumplan los objetivos de equidad tecnológica educativa, por lo tanto, se sugiere la implementación de sistemas de monitoreo y evaluación que permitan realizar un seguimiento del acceso y la participación de los estudiantes en entornos digitales, al identificar y abordar las brechas en el acceso y el rendimiento digital. En este ejercicio de responsabilidades compartidas, el compromiso con la equidad tecnológica educativa implica fomentar la colaboración entre diferentes actores educativos, incluidos docentes, directivos escolares, familias y comunidades, a través de la creación de alianzas estratégicas y la participación activa de todas las partes interesadas en la planificación e implementación de iniciativas digitales inclusivas.

Ahora bien, la situación integrada de los macroconceptos construidos se pueden apreciar en la visualización de la figura 11.



Figura 12. Macroconceptos

Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura 12, da cuenta de los macroconceptos, tal como se construyeron al trascender las voces de los actores sociales en su integración perceptiva de orden superior sobre la realidad del fenómeno de estudio relacionado con las competencias digitales del docente en Educación Primaria. No obstante, esta codificación selectiva, más allá de la información distintiva de los elementos significativos y producto del análisis e interpretación, fueron nuevamente tratados asumiendo la circularidad en el proceso investigativo con énfasis en la síntesis comprensiva, con el fin de hacer más manejable la médula de los significados que ellos expresan en el ensamblaje de su conceptualización más cercano a su complejidad educativa y tecnológica.

De esta manera y con base a los planteamientos de Vives & Hamui (2021) los macroconceptos se sometieron al reconocimiento de sus atributos e interacciones en la prioridad de los procesos subyacentes que abordan, con el fin de reducir aún más su esencia educativa en la inducción del fenómeno de estudio. Este procedimiento permitió afinarlos en términos de su selección medular de significados que ellos involucran en el potencial del horizonte teórico

conceptual, además por el carácter iterativo que domina este proceso dio cabida a su acomodación visual reducida en la generación del constructo teórico. Este razonamiento queda expuesto en la figura 12.

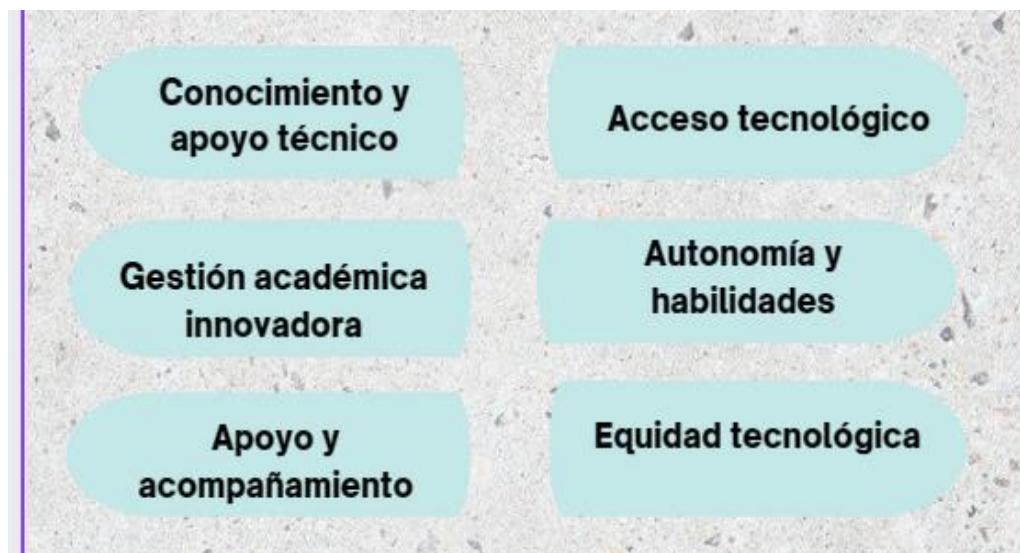


Figura 13. Síntesis comprensiva de los macroconceptos

Fuente: Elaboración propia (2024)

Tal como se observa en la figura 13, el procedimiento inductivo alcanzado concedió el mayor énfasis en los significados selectivos subyacentes en los macroconceptos: conocimiento y apoyo técnico, acceso tecnológico, gestión académica innovadora, autonomía y habilidades, apoyo y acompañamiento, equidad tecnológica, los cuales forman parte del constructo teórico.

Fase III: triangulación de la información

Para cumplir con la legitimidad de las voces de los actores sociales y en función de resaltar los significados recurrentes en sus narrativas, tal como se tenía previsto, procedo a la presentación de las tablas de contenido en los efectos de la triangulación de la información.

Tabla 5. Categoría: *experiencias prácticas en el uso de la tecnología.* Subcategoría: *Digitalización de contenidos*

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
A	...la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes mi experiencia ha sido un poco monótona, ya que como	Mi experiencia en la digitalización de los contenidos, pues nada fácil, por lo antes expuesto. (DIGCONT, ASB, L: 50-51).	B

dije en la pregunta anterior solo hago uso de mi Canaima y del teléfono inteligente. (DIGCONT, ASA, L: 60-64).

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
C	Por la situación que se vive en este país y ahora que nos quitan la luz a diario es imposible poder digitalizar los contenidos de las clases. (DIGCONT, ASC, L: 43-45).	Lo que me impide a veces cumplir como desearía en materia de digitalización de los contenidos son las fallas con el servicio eléctrico y por ende del Internet. (DIGCONT, ASD, L: 47-49).	D

Análisis e interpretación de la triangulación en la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología. Subcategoría: digitalización de contenidos

La complementariedad de las voces de los actores sociales que coincidieron en sus descripciones y significantes en la realidad del fenómeno de estudio relacionado con las competencias digitales del docente de Educación Primaria, particularmente sentidas en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, coincidieron en la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología respecto a las conceptualizaciones implicadas en la subcategoría: digitalización de los contenidos, frente a lo cual describen situaciones que revelan desafíos comunes en el proceso de digitalización de los contenidos educativos. Así, el actor social ASA señala una experiencia monótona en la digitalización de los contenidos, limitada al uso de la Canaima y el teléfono inteligente. Esta narrativa sugiere una falta de diversificación en las herramientas y enfoques utilizados en el proceso.

Por otro lado, ASB expresa que la digitalización de los contenidos no ha sido fácil, lo que indica dificultades o desafíos adicionales enfrentados durante el proceso de digitalización. Del mismo modo, los actores sociales ASC y ASD ponen de relieve obstáculos externos que afectan la digitalización de los contenidos, como la inestabilidad del suministro eléctrico y las interrupciones en el servicio de Internet. Estas narrativas resaltan la influencia de factores externos que escapan al control del docente, pero que afectan significativamente su capacidad para implementar la digitalización de los contenidos de manera efectiva.

En conjunto, estos trozos discursivos hacen énfasis en los requerimientos para abordar tanto los desafíos internos relacionados con la capacitación y la diversificación de herramientas, como los factores externos que pueden obstaculizar el proceso de digitalización de los contenidos en la Educación Primaria. La complementariedad de estas narrativas, proporciona

una comprensión más completa de las experiencias prácticas de los docentes en este ámbito y subraya la necesidad de políticas y recursos adecuados para apoyar la digitalización efectiva de los contenidos educativos.

La singularidad de los hechos develados en la complementariedad de la situación presentada en la triangulación de la información en el marco de la subcategoría recurrente de digitalización de los contenidos, se evidencia en la necesidad de adaptar los modos de aprender y enseñar ante los desafíos inesperados y las demandas impuestas por la educación durante la pandemia de COVID-19, como señalan Jakoet-Salie&Ramalobe (2023). Esta adaptación se manifiesta como una respuesta a la inestabilidad persistente en las instituciones educativas, lo que requiere una remodelación y adaptación de los enfoques de aprendizaje y enseñanza para ser más flexibles y ofrecer soluciones a los desafíos surgidos de la transformación de prácticas educativas. Asimismo, se destaca la necesidad de reflexionar sobre estas transformaciones para proporcionar espacios y plataformas propicios que garanticen el buen desarrollo de las actividades y procesos educativos, en un contexto donde las políticas deben abordar las barreras socioeconómicas, académicas y tecnológicas de manera integral. A continuación, la tabla 6.

Tabla 6. *Categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología. Subcategoría: Aprendizaje constructivista*

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
A	...Para mi entender la teoría de aprendizaje constructivista es una de las principales teorías que respaldan el desarrollo de las competencias digitales, la formación del docente y la actitud ante las tecnologías. (APRCONS, ASA, L: 113-117).	La teoría Constructivista, es una de las que respalda el desarrollo de la tecnología y los modelos formativos. (APRCONS, ASB, L: 98-100).	B
C	De las teorías que conozco que respalda la inclusión de la tecnología para que el alumno construya su propio aprendizaje tenemos la teoría de aprendizaje constructivista. (APRCONS, ASC, L: 103-196).	La teoría constructivista es la que impulsa el aprendizaje activo donde el estudiante es el actor principal del acto educativo. (APRCONS, ASD, L: 84-86).	D

Análisis e interpretación de la triangulación en la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología. Subcategoría: Aprendizaje constructivista

La narrativa proporcionada evidencia una convergencia significativa en las perspectivas de los actores sociales ASA, ASB, ASC y ASD en relación con la subcategoría: aprendizaje constructivista dentro del contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria. Todos los actores reconocen la importancia de la teoría constructivista como respaldo para el desarrollo de competencias digitales, la formación docente y la actitud hacia la tecnología.

Esta teoría es vista como fundamental para promover un enfoque educativo donde el estudiante es el actor principal en su propio proceso de aprendizaje, lo que impulsa el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento a través de la interacción con las tecnologías digitales. La convergencia en estas perspectivas fortalece la legitimidad de las manifestaciones en términos atribuidos al aprendizaje constructivista en el contexto de la integración de la tecnología en la Educación Primaria.

En palabras de Isik (2018) es importante el enfoque constructivista en la educación, especialmente en el contexto del uso de la tecnología, puesto que está basado en el desarrollo de habilidades cognitivas y en la promoción de un aprendizaje activo, sensible a las diferencias individuales y orientado hacia la construcción de conocimiento a partir de experiencias y la interacción con el entorno. La tecnología se reconoce como una herramienta fundamental para facilitar este proceso, ya que contribuye a activar el aprendizaje previo, acceder a fuentes de información, apoyar el aprendizaje individual y colaborativo, y fomentar la evaluación y la comunicación, entre otros aspectos.

Desde esta perspectiva, la singularidad de los hechos develados en la complementariedad de la situación presentada en la triangulación de la información sobre el aprendizaje constructivista radica en la convergencia de las voces de los actores sociales ASA, ASB, ASC y ASD en reconocer la teoría constructivista como fundamental para respaldar el desarrollo de competencias digitales en la Educación Primaria. Las experiencias prácticas compartidas por estos docentes coinciden en hacer uso de este enfoque para promover un aprendizaje activo y significativo mediado por la tecnología, lo cual refuerza su legitimidad y relevancia en el contexto educativo actual. A continuación, la tabla 7.

Tabla 7. *Categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología. Subcategoría: Acceso Tecnológico Limitado*

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
---------------------	------------------	------------------	---------------------

A	<p>...Es importante agregar que no todos los estudiantes cuentan con el uso de herramientas tecnológicas (no tienen computadoras, ni celulares inteligentes) entre otras, para cumplir con sus actividades. (ACTECL, ASA, L: 139-142). La tecnología nos arropa por las carencias en su implementación, ya que gran parte de los sectores educativos no cuentan con los requerimientos mínimos (computadoras, internet, teléfonos inteligentes). (ACTECL, ASB, L: 141-145).</p>	<p>Realmente es muy difícil aplicar la tecnología en el aula porque no contamos ni con computadoras porque a mi grupo no le dieron las Canaimas. (ACTECL, ASB, L: 52-54). Aparte que esto lleva tiempo contar con recursos tecnológicos y no solamente con un teléfono, que tampoco es tan avanzado. (ACTECL, ASB, L: 61-63). La situación país también influye mucho ya que por los sueldos tan bajos que percibimos los docentes no nos permite tener computadoras e internet en nuestras casas. Los docentes accedemos al internet es por los datos que tenemos en nuestros celulares. (ACTECL, ASB, L: 72-76).</p>	B
---	---	--	---

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
C	<p>Pero para fines didácticos a nivel de Primaria no se usa. Son pocos los docentes que los usan. Sinceramente para nosotros los docentes es muy difícil la aplicación de las competencias digitales porque no todos los representantes tienen teléfonos inteligentes ni internet en sus casas. No contamos con recursos y herramientas tecnológicas para su aplicación. (ACTECL, ASC, L: 33-39). Continuo con el criterio que en este nivel de Educación Primaria es muy difícil articular su conocimiento pedagógico con las competencias digitales. Porque a pesar de poseerlas el ambiente no le ayuda con tantas carencias en las instituciones educativas. (ACTECL, ASC, L: 113-117).</p>	<p>Les tocaba ir a la escuela todos los viernes a recoger los cuadernos y después cuadrar el día para volvérselos a llevar. Yo creo que eso los marcó, porque se presentaron muchas dificultades para poder implementar esa educación en línea. (ACTECL, ASD, L: 65-69).</p>	D

Análisis e interpretación de la triangulación en la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología. Subcategoría: Acceso Tecnológico Limitado

En la subcategoría de Acceso Tecnológico Limitado, las narrativas recurrentes de los actores sociales reflejan las dificultades significativas que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes para acceder y utilizar adecuadamente la tecnología en el entorno educativo. Se evidencia una falta de recursos tecnológicos básicos, como computadoras y conexiones a Internet, tanto en las escuelas como en los hogares de los estudiantes y docentes. Esto dificulta la

implementación efectiva de las competencias digitales y limita las oportunidades de aprendizaje que podrían ofrecerse a través de la tecnología. Además, se destaca el impacto negativo de la situación económica del país en la disponibilidad de recursos tecnológicos, así como las dificultades logísticas para distribuir y utilizar dispositivos tecnológicos, como las Canaimas. Estas narrativas subrayan la necesidad de abordar las disparidades en el acceso tecnológico para garantizar una educación equitativa y efectiva en el contexto de la Educación Primaria.

En palabras de Kerssens, & van Dijck (2021) señalan un marco teórico relevante para comprender la complejidad de la integración de la educación pública en línea y los desafíos asociados con la infraestructura digital y la gobernanza de las tecnologías educativas. En el contexto de la subcategoría: Acceso Tecnológico Limitado, esta cita destaca cómo la falta de una infraestructura digital adecuada puede afectar negativamente la capacidad de las escuelas primarias para ofrecer educación en línea de manera efectiva.

De allí el interés por abordar tanto los intereses públicos como los privados en el desarrollo y la implementación de tecnologías educativas, lo cual da cabida a entender que la falta de recursos tecnológicos en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, se atribuye a una falta de coordinación y gobernanza a nivel regional y nacional, por tanto, se ha de reforzar la importancia de abordar las disparidades en el acceso tecnológico en el contexto de la Educación Primaria a través de un enfoque coordinado y multisectorial. A continuación, la tabla 8.

Tabla 8. *Categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología. Subcategoría: Desarrollo TIC*

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
A	...La integración de las TIC necesita un largo proceso en este país, ya que todavía existen muchas carencias en su implementación. (DEST, ASA, L. 146-148).	Hubo un tiempo cuando se trató de hacer la integración de las TIC, pero fue un largo proceso en nuestro país. (TIC, DEST, ASB, L. 137-138). Además, es importante mencionar que para la integración de las TIC es necesario que se cuente con docentes altamente capacitados y en constante formación. (DEST, ASB, L. 145-148).	B
C	A partir de la pandemia del COVID 19 me vi obligada a enviar tareas a través del celular por medio del WhatsApp. (DEST, ASC, L. 20-22).	Hubo un tiempo donde se habló mucho de la integración de las TIC. (DEST, ASD, L: 117-120).	D

Análisis e interpretación de la triangulación en la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología. Subcategoría: Desarrollo TIC

La triangulación de la información revela una serie de puntos recurrentes y complementarios en relación con el desarrollo de competencias digitales del docente en Educación Primaria, específicamente en la subcategoría: Desarrollo TIC. Se destaca la necesidad de un proceso prolongado para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que persisten carencias significativas en su implementación (DEST, ASA, L. 146-148). Además, se reconoce que la integración de las TIC ha sido un proceso largo y complejo en el país (DEST, ASB, L. 137-138), lo que resalta la importancia de contar con docentes altamente capacitados y en constante formación para garantizar el éxito de esta integración (DEST, ASB, L. 145-148).

La pandemia del COVID-19 ha exacerbado esta situación, obligando a los docentes a adaptarse rápidamente al uso de herramientas tecnológicas como WhatsApp para enviar tareas a los estudiantes (DEST, ASC, L. 20-22) y su integración (DEST, ASD, L: 117-120). En resumen, estas narrativas subrayan la necesidad de abordar de manera integral los desafíos relacionados con el desarrollo de competencias digitales en el contexto de la Educación Primaria.

En este sentido, señalan Ghavifekr, & Rosdy (2015) el contexto relevante sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, específicamente en la Educación Primaria, por su integración efectiva en la enseñanza y el aprendizaje, lo cual es fundamental para el desarrollo educativo del país, como se ha evidenciado en el plan de estudios nacional, que en el caso del estudio debe ser respaldado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Además, los autores destacan los requerimientos en cuanto a analizar las percepciones de los docentes sobre la efectividad de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, revelando que la preparación adecuada de los docentes y los programas de capacitación profesional, juegan un papel crucial en el éxito de esta integración.

La singularidad de estos hallazgos en relación con la subcategoría: desarrollo de las TIC en el contexto de la Educación Primaria radica en la evidencia concreta de la efectividad percibida tanto por los docentes como por los estudiantes. Esto resalta la importancia de la

preparación adecuada del personal docente y de la implementación de programas de desarrollo profesional en la integración exitosa de las TIC en el proceso educativo.

Además, se han de superar las expectativas en torno a la necesidad de considerar otros aspectos de la integración de las TIC, como la planificación estratégica y la formulación de políticas, lo cual sugiere una perspectiva integral para abordar los desafíos y oportunidades relacionados con el uso de la tecnología en la Educación Primaria y particularmente, en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre. A continuación, la tabla 9.

Tabla 9. *Categoría: Impacto de las competencias digitales en la enseñanza. Subcategoría: Cambio pedagógico*

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
A	No fue develada esta subcategoría en la narrativa del actor social A	... El docente en la actualidad se ve en la necesidad de cambiar los modos y medios de comunicación con sus estudiantes. No se trata solo de “agregar nuevos recursos” sino aceptar un cambio de reglas del juego. (CAMPED, ASB, L: 88-91);	B
Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
C	Yo diría que los docentes sienten mucha apatía con el tema de las competencias digitales. No es fácil adaptarse a los cambios que implica esta modalidad. (CAMPED, ASC, L: 71-74); Yo siento que lo que más limita a mis compañeros es el miedo a los cambios. A pesar que ya tuvimos nuestra experiencia online debido a la pandemia del COVID 19. (CAMPED, ASC, L: 58-61)	Trabajar con las competencias digitales en el aula de clase trae muchos cambios positivos, tanto para e docente como para el estudiante. Siento gran motivación y participación para que el alumno construya su aprendizaje. (CAMPED, ASD, L: 74-78); Pero no todos estamos preparados para enfrentar los cambios que se requieren. (CAMPED, ASD, L: 113-114).	D

Análisis e interpretación de la triangulación en la categoría: Impacto de las competencias digitales en la enseñanza. Subcategoría: Cambio pedagógico

En la subcategoría "Cambio pedagógico" dentro del impacto de las competencias digitales en la enseñanza, se observa una variedad de perspectivas por parte de los actores sociales ASB, ASC y ASD. Así, el ASB menciona la necesidad de un cambio profundo en la comunicación entre el docente y los estudiantes, resaltando que este cambio va más allá de simplemente agregar nuevos recursos, sino que implica una transformación en las reglas del juego establecidas previamente.

Por su parte, el ASC expresa la apatía percibida por parte de algunos docentes hacia el tema de las competencias digitales, atribuyéndola a la dificultad de adaptarse a los cambios que implica esta modalidad. Además, señala el miedo al cambio como un factor limitante, a pesar de la experiencia previa en la enseñanza en línea debido a la pandemia de COVID-19.

ASD, por otro lado, destaca los cambios positivos que trae consigo trabajar con competencias digitales en el aula, mencionando la motivación y participación que genera tanto para el docente como para el estudiante en la construcción del aprendizaje. Sin embargo, reconoce que no todos los docentes están preparados para enfrentar estos cambios. Estas narrativas reflejan la complejidad y diversidad de opiniones respecto al cambio pedagógico asociado con las competencias digitales en la enseñanza. Mientras algunos reconocen los beneficios y la motivación que conlleva, otros expresan resistencia y apatía, sugiriendo la necesidad de un apoyo adecuado y una preparación continua para facilitar la transición hacia un enfoque pedagógico más digitalizado.

Ahora bien, la argumentación de estas narrativas se apoya desde dos elementos medulares y pertinentes extraídos de la investigación de Pattersson (2018) quien hace ver que la escasez de conocimiento sobre la competencia digital relacionada con las infraestructuras organizativas y el liderazgo estratégico en el contexto educativo, enfoca la necesidad de investigar más sobre estas áreas para comprender mejor cómo afectan la competencia digital en la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, el contexto más amplio en la organización escolar es un requerimiento destacado que la mayoría de las investigaciones centradas en las competencias específicas necesarias para el dominio y efecto de la digitalización de los contenidos por parte de los docentes, lo cual mantiene la tendencia a descuidar la influencia de las condiciones contextuales significativas en el entorno escolar. Se destaca la importancia de considerar el contexto organizativo abierto a fin de alcanzar esquemas cognitivos en el uso de la tecnología aplicada a la educación y avalada en torno a las competencias digitales del docente.

Por lo tanto, se interpreta la necesidad de ampliar la perspectiva sobre la competencia digital en educación, reconociendo su naturaleza organizativa y la influencia de diversos factores contextuales en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, la tabla 10.

Tabla 10. *Categoría: Impacto de las competencias digitales en la enseñanza. Subcategoría: Delegación de las tareas*

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
A	... Son los representantes quienes le realizan dichas asignaciones que se le envían a sus representados. (DELTAR, ASA, L: 144-145)	Algo muy relevante como lo he venido manifestando, es que la mayoría de los estudiantes no cuentan con estas tecnologías. No tienen computadora, ni teléfonos de última generación para cumplir con sus actividades y son sus representantes que en su mayoría se las realizan, o pagan para que se las hagan, porque algunos representantes carecen también de ese tipo de conocimientos. (DELTAR, ASB, L: 129-136)	B
C	Pero mi experiencia no fue muy grata porque no todos los representantes tenían teléfonos inteligentes. (DELTAR, ASC, L: 23-24)	Para muchos, fue muy estresante porque no todos los representantes tenían celular, ni internet para hacerle llegar las tareas. (DELTAR, ASD, L: 62-64).	D

Análisis e interpretación de la triangulación en la categoría: Impacto de las competencias digitales en la enseñanza. Subcategoría: Delegación de las tareas

En la subcategoría "Delegación de tareas", las narrativas recurrentes muestran la realidad acerca de cómo los estudiantes de Educación Primaria están delegando sus tareas escolares a sus representantes, principalmente debido a la falta de acceso a tecnologías digitales como computadoras o teléfonos inteligentes. Esto pone de relieve la disparidad en el acceso tecnológico entre los estudiantes y sus representantes. Mientras algunos representantes pueden ayudar con las tareas utilizando sus propios dispositivos, otros enfrentan dificultades debido a la falta de recursos tecnológicos e incluso el conocimiento en torno a su manejo efectivo. Esta situación resalta la importancia de abordar las brechas digitales para garantizar una educación equitativa y accesible para todos los estudiantes.

La subcategoría "Delegación de tareas" en el contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria se ve reflejada en las ideas proporcionadas por Vassilakopoulou,

&Hustad (2023), quienes resaltan que el fenómeno de la división de opiniones en el hecho digital va más allá del simple acceso a recursos de información y comunicación, mostrando que está estrechamente relacionado con las desigualdades socioeconómicas offline.

El escenario mencionado, da entender que la falta de acceso a tecnología digital para completar tareas escolares, desde el punto de vista de su efectividad, puede estar vinculada a desigualdades socioeconómicas más amplias. La triangulación de la información en esta subcategoría, revela cómo la delegación de tareas a los representantes debido a la falta de acceso a tecnología digital por parte de los estudiantes, refleja estas desigualdades. A continuación, la tabla 11.

Tabla 11. *Categoría: percepciones sobre competencias digitales. Subcategoría: Expectativas en el uso de redes*

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
A	...Para ser sincera se me dificulta mucho preparar los contenidos digitales, hacer la planificación correspondiente, así como su difusión a través de las redes. (EXPRED, ASA, L: 71-74)	No se develó esta subcategoría en la narrativa del actor social B (ASB)	B
Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
C	No hay nada mejor que lo presencial. No obstante, solo envío actividades por el celular del representante si el estudiante no asiste. (EXPRED, ASC, L: 55-57)	Ojalá contara con más recursos tecnológicos sería de gran ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje. (EXPRED, ASD, L: 79-80).	D

Análisis e interpretación de la triangulación en la categoría: percepciones sobre competencias digitales. Subcategoría: Expectativas en el uso de redes

La subcategoría "Expectativas en el uso de redes" dentro del contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria se refleja en las narrativas proporcionadas por los actores sociales ASA, ASC y ASD. Estas narrativas revelan diversas percepciones sobre el uso de redes digitales en el ámbito educativo. Mientras que ASA expresa dificultades en la preparación y difusión de contenidos a través de las redes, ASC señala una preferencia por el método presencial y solo recurre al uso de dispositivos móviles en casos de

ausencia de los estudiantes. Por otro lado, ASD expresa un deseo por contar con más recursos tecnológicos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta complementariedad de situaciones presenta una variedad de perspectivas sobre el uso de redes digitales en la Educación Primaria, destacando tanto los desafíos percibidos como las expectativas de mejora.

La investigación desarrollada por Keane et al. (2022) destaca la influencia significativa de las expectativas de los estudiantes sobre las tecnologías digitales en sus estudios, las cuales están moldeadas por su exposición previa tanto en el aula como en su vida privada. Por lo tanto, estas singularidades juegan un papel poderoso en sus enfoques y estrategias de aprendizaje en sus clases. Si bien este estudio se centra en estudiantes universitarios, los hallazgos pueden trasladarse y ser pertinentes para los estudiantes de la Educación Primaria.

Al extrapolar estos hallazgos hacia el nivel educativo mencionado y de manera específica en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, puedo inferir que las expectativas de los estudiantes más jóvenes sobre el uso de tecnologías digitales también están influenciadas por su exposición previa en el entorno escolar y en su vida cotidiana. Estas expectativas pueden caracterizar sus percepciones en torno al aprendizaje digital y en su disposición para participar activamente en actividades que involucran tecnología en el aula.

Por lo tanto, en el contexto de la Educación Primaria, es importante considerar y abordar también las expectativas de los estudiantes sobre el uso de tecnología digital como recurso de impacto en el aprendizaje. Esto implica que el docente en su recorrido profesional de acompañamiento, proporcione experiencias significativas y relevantes que integren de manera efectiva las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, satisfaciendo así las expectativas de los estudiantes y promoviendo su compromiso y participación en el aprendizaje. A continuación, la tabla 12.

Tabla 12. *Categoría: percepciones sobre competencias digitales. Subcategoría: Motivación para el Aprendizaje*

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
A	Es por ello, que hay que aprovecharlo para que así se motiven por el aprendizaje. (MOTAPR, ASA, L: 128-129)	Sinceramente no observo ningún interés en mis compañeros docentes para el uso de la tecnología y la aplicación eficiente de las competencias digitales, y todo es por lo antes mencionado. (MOTDOC, ASB, L. 79-83)	B

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
C	A pesar de ser muy novedosas y de gran aceptación de los estudiantes no existen las condiciones mínimas para su implementación y articulación. (MOTAPR, ASC, L: 119-121); Es muy grato ver el interés del estudiante cuando se trata de este tipo de actividades. (MOTAPR, ASC, L: 23-24)	Son las TIC las más indicadas para que el estudiante construya su propio aprendizaje. Se siente el interés y la motivación del estudiante por aprender cada día más. (MOTAPR, ASD, L: 87-90)	D

Análisis e interpretación de la triangulación en la categoría: percepciones sobre competencias digitales. Subcategoría: Motivación para el Aprendizaje

La subcategoría "motivación para el aprendizaje" revela una serie de narrativas que destacan la importancia de las TIC para fomentar esta condición motivadora en los estudiantes. Así la percepción del ASA, hace ver la necesidad de aprovechar estas herramientas tecnológicas para alcanzar la efectividad en los estudios, lo que da cabida para reflexionar en torno al reconocimiento de las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Asimismo, el ASB hace hincapié en la falta de interés por parte de algunos docentes en el uso eficaz de la tecnología y las competencias digitales. Esto puede deberse a diversos factores, como la escasa capacitación o la ausencia de recursos adecuados para la implementación de las TIC en el aula.

Por su parte, el ASC dispone su interés y la aceptación de los estudiantes hacia las actividades que involucran el uso de tecnología. Sin embargo, señala que las condiciones para su implementación y articulación son insuficientes, lo cual hace reflexionar en el marco de las posibles dificultades a las cuales se enfrenten que afecten el proceso de aprendizaje. De forma similar, el ASD reconoce que las TIC son herramientas efectivas para fomentar la motivación y el interés de los estudiantes en el aprendizaje, al destacar la capacidad de las TIC para promover un aprendizaje más activo y autónomo por parte de los estudiantes.

Estas narrativas subrayan la importancia de considerar tanto las percepciones de los docentes como las necesidades y preferencias de los estudiantes al integrar las TIC en el proceso educativo. Además, es requisito impostergable el abordar los desafíos relacionados con la

infraestructura y la capacitación docente para garantizar una implementación efectiva de las competencias digitales en el aula.

Para sustentar lo antes expuesto, retomo los elementos medulares de la investigación de Hatos et al. (2022) quienes hacen énfasis en la competencia digital, especialmente durante la pandemia, cuando millones de personas se vieron obligadas a trabajar o aprender desde casa, lo que destacó las desigualdades digitales y la baja competencia digital en algunos docentes. Esto afectó el espacio educativo y la calidad del sistema educativo en general, resaltando la prioridad de equipar a las escuelas con tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como proporcionar formación tanto a los docentes en servicio como a los futuros docentes en el campo de la digitalización. Al trasladar estos elementos a la Educación Primaria, se pueden extraer los siguientes puntos medulares y pertinentes:

Necesidad de formación docente en competencia digital, pues ello es fundamental para poder adaptarse a los cambios en la forma tradicional de enseñar, aprender y comprender los beneficios que se pueden alcanzar con su implementación en el aula. Esto implica proporcionarles las habilidades necesarias para utilizar eficazmente las TIC en su práctica educativa e integrarlas de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a los desafíos en la equidad digital, precisamente la pandemia ha resaltado las desigualdades digitales, donde algunos estudiantes tienen acceso limitado a recursos tecnológicos y conexiones a internet adecuadas. En el contexto de la Educación Primaria, esto significa que es fundamental abordar estas disparidades para garantizar que todos tengan igualdad de oportunidades y recursos digitales en el acceso a la educación y el conocimiento.

También, es significativo considerar la prioridad en las políticas educativas adaptables a las nuevas realidades digitales y al hacer educativo desde la digitalización de los contenidos, lo cual tiene que ver no sólo al proporcionar recursos tecnológicos adecuados en las escuelas, sino en la garantía efectiva de formación continua y efectiva para los docentes en el uso de las TIC en el aula para concretar la calidad innovadora de la educación en tiempos de transformaciones sociales. A continuación, la tabla 13.

Tabla 13. *Categoría: percepciones sobre competencias digitales. Subcategoría: Compromiso Profesional*

Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
--------------	-----------	-----------	--------------

A	Esta subcategoría no fue develada en la narrativa del actor social A (ASA)	...El interés y la motivación del docente depende de su compromiso profesional. Creo que eso es lo fundamental. (COMPP, ASB, L: 68-70); El docente debe buscar estrategias para que se manifieste la articulación, claro está, una vez preparado lógicamente y contar con los recursos mínimos dentro de las instalaciones educativas. (COMPP, ASB, L: 113-116)	B
Actor Social	Narrativa	Narrativa	Actor social
C	Además, la experiencia que tuvimos por las clases digitales por la pandemia, los estudiantes ahora tienen más dificultad para la lecto escritura porque estaban era acostumbrados a que sus representantes les hacían las tareas y las enviaban por el celular y así es más complicado corregir la ortografía y menos saber si leen o escriben bien. (COMPP, ASC, L: 48-54)	Que para la implementación de las competencias digitales hay muchos obstáculos que el docente debe superar al estar comprometidos. (COMPP, ASD, L: 110-112) Sin embargo, si no hay disposición del gobierno de dotar a las escuelas de los recursos requeridos seguirá siendo una necesidad permanente en casi todas las instituciones de Educación Primaria. (COMPP, ASD, L: 117-120)	D

Análisis e interpretación de la triangulación en la categoría: percepciones sobre competencias digitales. Subcategoría: Compromiso Profesional

La subcategoría "compromiso profesional" revela importantes perspectivas sobre las competencias digitales en la Educación Primaria, como se desprende de las narrativas proporcionadas por los actores sociales ASB, ASC y ASD, que permiten comprender mejor su legitimidad, dada la importancia identificada como fundamental para el interés y la motivación del docente en el desarrollo de competencias digitales. Esta perspectiva, subraya la necesidad que los docentes mantengan esa responsabilidad y entendimiento para superar las dificultades que devienen frente a la falta de información y conocimiento en cuanto al aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la tecnología en el aula.

Por ello, se ha de reconocer según el actor social B (ASB) que además del compromiso profesional, es esencial que los docentes estén adecuadamente preparados y cuenten con los recursos mínimos dentro de las instalaciones educativas para poder integrar efectivamente las competencias digitales en su práctica pedagógica. Este escenario, representa desafíos y

consecuencias de la transición digital, tal como lo complementa el actor social C (ASC), en la transición a clases digitales durante la pandemia, que adicionalmente hace ver la dificultad de ajustar errores ortográficos y la comprensión de lectura de los estudiantes, que ahora dependen más de sus representantes para completar las tareas.

En el mismo entorno de ideas, se han de superar obstáculos y necesidad de apoyo gubernamental, según la versión del actor social D (ASD) ya que los docentes comprometidos deben superar numerosas barreras que devienen en la realidad de este fenómeno educativo inherente a la implementación de competencias digitales, pero se enfatiza que el apoyo gubernamental es fundamental para proporcionar los recursos necesarios en las escuelas de Educación Primaria.

Sobre este mismo escenario de congruencia con los planteamientos realizados por los actores sociales, traigo a colación el argumento investigativo de Ibda et al. (2023) quienes resaltan la importancia del compromiso profesional de los maestros de escuela primaria en la era de la Revolución 4.0 y la Sociedad 5.0. Los elementos medulares y pertinentes extraídos de la investigación precedente se trasladan en término de los recorridos reales que transitan en la Educación Primaria.

A tal efecto, la necesidad de competencias digitales en la era actual del contexto de la Revolución 4.0 y la Sociedad 5.0, enfatiza la importancia que los maestros de escuela primaria, posean habilidades digitales, lo que da cabida a reflexionar en el hecho que los educadores deben estar preparados para adaptarse y utilizar tecnologías digitales en su práctica pedagógica para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad en general.

He allí donde el profesionalismo en la era digital, hace hincapié en el fundamento de entender que los maestros sean profesionales en la era digital, dadas las implicaciones que denotan sus competencias digitales, así como valorar el mantenimiento de altos estándares de práctica profesional al comprometerse con el desarrollo continuo para satisfacer las demandas cambiantes del entorno educativo digital. Es así como la investigación sobre la competencia profesional de los maestros de escuela primaria, subraya la importancia de comprender qué hacen los docentes en términos de su práctica profesional y por qué deben ser profesionales en la era digital. La situación integral dominante en el proceso de triangulación se resume de manera visual en la siguiente figura 13.

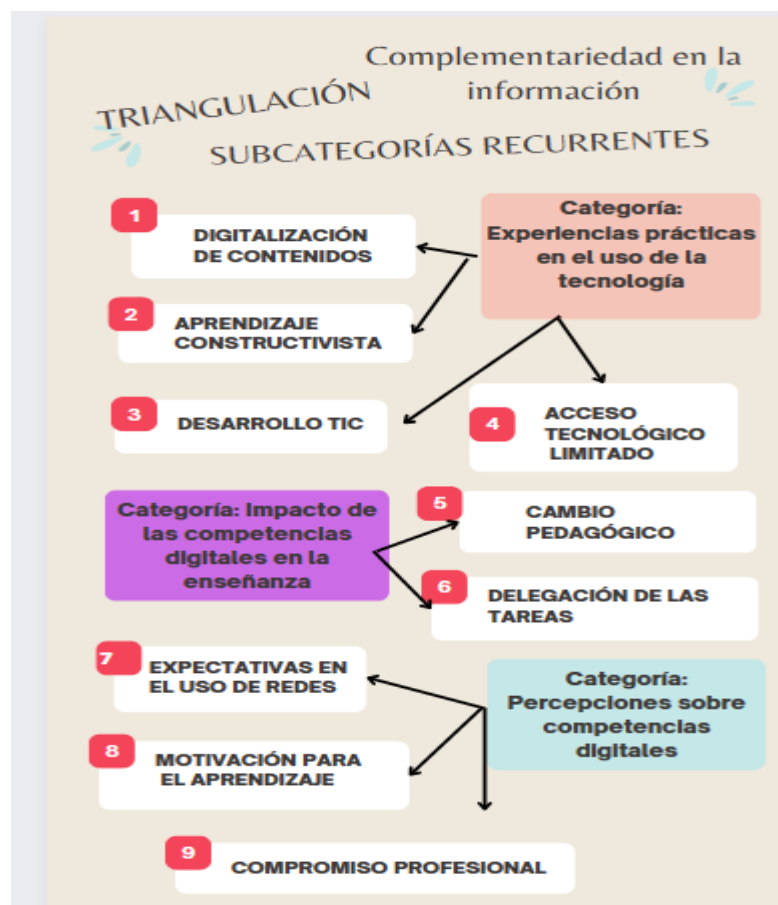


Figura 14. Triangulación de la información

Fuente: Elaboración propia (2024)

El resumen descriptivo que se visualiza en la figura 14, tiene que ver con la triangulación de la información en las tres categorías asumidas en la investigación en el marco de los sentidos y significados concedidos a la realidad del fenómeno de estudio relacionado con las competencias digitales del docente de Educación Primaria, al atender las subcategorías recurrentes en las voces de los actores sociales. Desde esta perspectiva, en cuanto a la categoría: experiencias prácticas en el uso de la tecnología, las subcategorías que mayormente se repitieron desde las percepciones del docente, fueron digitalización de contenidos, aprendizaje constructivista, desarrollo TIC y acceso tecnológico limitado.

Por su parte, al considerar propio de esta misma recurrencia en la categoría: impacto de las competencias digitales en la enseñanza, fue significativo los testimonios de complementariedad en la información aportada, interpretada en las subcategorías: cambio pedagógico y delegación de las tareas; mientras que, en la categoría: percepciones sobre

competencia digitales, el carácter repetitivo y coincidencia de los significados concedidos por los actores sociales, se develó en torno a las subcategorías: expectativas en el uso de redes, motivación para el aprendizaje y compromiso profesional.

MOMENTO V

CONSTRUCTO TEÓRICO: COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En cada hallazgo, el universo revela sus secretos más profundos.

Vilma Tampo

Foco introductorio

La imaginación metafórica proyectada en esta investigación doctoral sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria, es un viaje fascinante hacia el conocimiento profundo. En este recorrido perceptivo, de análisis, interpretación y comprensión hacia el orden superior del conocimiento, actúe como intrépida exploradora, navegando a través de un vasto océano de información, teorías, narrativas sobre la realidad del pensar, sentir y hacer de quienes me acompañaron en este tránsito experiencial y mi propia posición hacia el descubrimiento de nuevas perspectivas y comprensiones sobre el fenómeno.

De hecho, en el inicio del viaje hacia el conocimiento, me sumergí para destilar las aguas de la información de quienes nos hemos embarcado en la travesía perceptiva e interpretativa, a partir del análisis meticuloso de cada detalle de la información recopilada y más allá de las vivencias suscitadas en el amplio margen de la Educación Primaria. Desde esta perspectiva, trace las líneas imaginarias de un mapa detallado del terreno desconocido, identificando las categorías en concordancia con las intenciones planteadas y las subcategorías emergente en los relatos de mis acompañantes. Con cada paso, fui entretejiendo la red de significados y conexiones, encontrando patrones y relaciones semánticas de interés que develaron la complejidad del fenómeno en estudio.

A medida que avancé en el viaje al conocimiento, fue propicio la indagación y el análisis profundo en cada uno de los tópicos o veredas que surgían en cada uno de las consideraciones significativas de avanzada, frente a la navegación por las aguas turbulentas de la interpretación y argumentación, desentrañando los significados ocultos detrás de cada narrativa y experiencia compartida. Traté de caminar pausadamente frente algunas barreras epistemológicas que estaban frente a mí sin embargo, pude tomar impulso para avanzar en las profundidades del océano

informativo, donde la luz inicial es débil en el alumbramiento y a veces se presentaba como escaso frente a la realidad de tropiezos, barreras, obstáculos en la disposición de infraestructuras adecuadas en la realidad educativa además de escasez de dominio en las competencias digitales del docente que se mostraron como tiburones peligrosos y de advertencia en este camino recorrido necesario de reflexión integral.

De manera que, involucrarse con las maravillas de las tecnologías al servicio de la educación representa, todavía una oportunidad hacia el camino del conocimiento, este escenario es propicio debido a que en cada encuentro con la información según me decía aún más lo que pensé que había dejado atrás y que a estas alturas de la era digital, todavía el escenario del estudio está cargado de requerimientos de tipo tecnológico, tanto en los recursos, como en la infraestructura y en las capacidades del talento humano a fin de ampliar la fusión de horizontes en la construcción del conocimiento.

Con el tiempo, como investigadora cualitativa he logrado organizar y sistematizar las categorías y la apropiación significativa que las definen en la percepción de los docentes de la Educación Primaria en términos de las subcategorías identificadas, construyendo un marco conceptual sólido que sirve como brújula en este viaje al conocimiento, que proporciona una estructura para el análisis, así como una brújula en el interés de trascender hacia efectos reales de innovación y transformación de la realidad inherente a las competencias digitales del docente, a través de los múltiples caminos que se van presentando. Es como construir un faro en la costa, que ilumina el dominio cognitivo tecnológico camino hacia el entendimiento y la claridad de los procesos de enseñanza e innovadores.

En este entorno de ideas, surgió la propia plataforma del conocimiento profundo que se erige a partir de este viaje interpretativo y comprensivo con una nueva perspectiva sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria, toda vez que la exploración desde las veredas experienciales y perceptivas tanto de los actores sociales como de mi propia experiencia como docente, se funden en el hecho de reconocer que la luz cognoscente solo se alcanza mediante la integración de múltiples voces y perspectivas en el escenario de la Educación Primaria.

En este sentido, la estructuración de este constructo teórico acerca de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, se despliega además de este foco introductorio, en cuanto a los propósitos orientadores, el contexto contributivo, los macroconceptos, el eje

ontológico, epistemológico, educativo y tecnológico, con los cuales se edifica la construcción del conocimiento profundo.

Propósitos orientadores

Configurar las competencias digitales del docente de Educación Primaria

Este primer propósito del constructo teórico sobre las competencias digitales del docente en Educación Primaria cobra relevancia en la condición orientadora de los escenarios implicados para hacer realidad los núcleos de situaciones requeridas en la promoción y puesta en práctica de las herramientas tecnológicas al servicio de la educación, a través de la manifestación sensible, innovadora y contributiva del docente. En este sentido, sus implicaciones atienden a una serie de elementos, factores y condiciones necesarios para su puesta en práctica de manera efectiva desde diferentes perspectivas.

Así, en cuanto a los elementos asociados a las competencias digitales del docente, este primer propósito requiere identificar la especificidad del hacer en el desempeño real de la manifestación de estas competencias, en tanto, se ha de avanzar en el marco de la integración efectiva de las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la práctica educativa cotidiana, en el marco distintivo de saber manejar las habilidades técnicas, pedagógicas y didácticas relacionadas con el uso de herramientas digitales, así como la capacidad para adaptarse a entornos tecnológicos en evolución.

De allí que, la investigación de Haarala-Muhonen (2023) destaca la importancia de proporcionar formación pedagógica a los docentes de Educación Primaria para equiparlos con las habilidades necesarias en la implementación efectiva de la enseñanza en línea al utilizar herramientas digitales de manera diversa y efectiva, lo que da cabida a reflexionar en este primer propósito orientador al buscar los elementos concomitantes que procuren a los docentes las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos del entorno educativo digital actual y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. A tal efecto, se visualiza en la figura 14, las implicaciones al configurar las competencias digitales del docente.



Figura 15. Primer propósito: implicaciones de las competencias digitales del docente de Educación Primaria

Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura 15, permite visualizar la conectividad de los escenarios implicados en el modo práctico de posibilitar las competencias digitales del docente de Educación Primaria, lo cual es significativo por varias razones clave que emergen de la investigación y se realimenta de los razonamientos de Anne Haarala-Muhonen (2023), en los siguientes términos:

En el contexto de involucrar las herramientas digitales en la formación pedagógica; es una situación que da lugar a la comprensión significativa otorgada a esta condición percibida por los docentes como influencia en su enfoque de los eventos que transitan en el desarrollo de los

objetivos curriculares asociados a la enseñanza en línea y el uso efectivo de la digitalización del conocimiento que requieren y exigen las manifestaciones del docente a través de sus estrategias, fundamentos y habilidades pedagógicas sólidas que les permitan integrar efectivamente la tecnología en su práctica educativa.

En este orden de ideas, se trae a colación un extracto percibido en la realidad del fenómeno de estudio asociado con este propósito orientador en el hecho que mencionó el actor social B (ASB) al hacer la acotación que apunta a una realidad contextual devenida en las experiencias suscitadas particularmente en la Unidad Educativa Antonio José Sucre dentro de lo cual relató que: “en mi proceso formativo solo mando a investigar por internet los contenidos que requiere el programa de 6° grado del nivel de Educación Primaria. También cree un grupo de WhatsApp con mis representantes de carácter informativo más no formativo” (Búsqueda de Información, BUSINF, ASB, L: 42-47).

El comentario emergente y profundo que se puede inferir del discurso del actor social B (ASB) en el contexto de involucrar herramientas digitales en la formación pedagógica, es que existe una percepción crítica sobre la falta de interés o compromiso de algunos docentes para utilizar eficazmente las tecnologías digitales en su práctica educativa, a pesar de la relevancia en los efectos de su asimilación en la práctica cotidiana de los procesos educativos conforme a los beneficios e impacto que estas herramientas expresan en el ámbito de las estrategias didácticas, siendo que algunos maestros pueden no estar aprovechando plenamente estas oportunidades por carecer de la motivación necesaria para hacerlo.

Asimismo, se entiende que el actor social B (ASB) fija su postura al hacer referencia a la situación en la cual se han de abordar las posibles barreras o desafíos que enfrentan en la cotidianidad del hecho educativo en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, cuando no se avala la integración efectiva de herramientas digitales en la práctica educativa, en cuanto a las deficiencias reconocidas frente a la falta de capacitación adecuada, la resistencia al cambio, falta de recursos tecnológicos pertinentes, o simplemente la debilidad en el sentir de los intereses donde deben adoptar nuevas metodologías de enseñanza.

Por lo tanto, retomo este mismo pensamiento que subraya la importancia de proporcionar formación pedagógica en el uso de herramientas digitales, así como sentir ese acompañamiento institucional al abordar y reconocer las actitudes y percepciones de los docentes hacia la tecnología en el aula, lo que hace inferir, dentro de este primer propósito del constructo teórico,

el hecho de procurar el diseño de programas de desarrollo profesional para activar desde la práctica, las habilidades técnicas, así como los incentivos que permiten empoderar al maestro en el escenario innovador de esta integración a la enseñanza de manera efectiva, de las herramientas digitales en su práctica cotidiana.

En el mismo orden de ideas, la figura 14, presenta como escenario de implicación en las competencias digitales del docente, el elemento que tiene que ver con el énfasis centrado en el aprendizaje, lo que conlleva al modo significativo de la formación pedagógica a fin de mejorar los enfoques y precisiones sensibles del maestro de la Educación Primaria, hacia la enseñanza en línea manteniendo la prioridad de atención en las necesidades de aprendizaje del estudiante, lo cual permite inducir, sobre el valor que tienen las herramientas digitales en la formación pedagógica, como activo intangible en el desarrollo de las prácticas educativas más efectivas en el ejercicio de la participación e interacción sinérgica de los estudiantes en entornos educativos virtuales.

En esos términos el sentido y significado concedido por el actor social A (ASA), develó percepciones significativas en el ser humano docente en función de tomar en cuenta los intereses y realidades del estudiante en el marco entendido de la motivación que tienen para el uso efectivo de la tecnología en la educación. A tal efecto, este actor social informó lo siguiente: “Es por ello, que hay que aprovecharlo para que así se motiven por el aprendizaje” (Motivación para el Aprendizaje, MOTAPR, ASA, L: 128-129).

Frente a esta realidad, la configuración de las competencias digitales del docente de Educación Primaria adquiere una significancia profunda en relación con el énfasis centrado en el aprendizaje, según lo revelado por la investigación de Ahmed et al. (2022) quienes asumen la adaptabilidad de adaptar las prácticas educativas para satisfacer las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes, lo cual incluye aquellos aprendices con diversas habilidades, desafíos de aprendizaje y contextos socioemocionales.

En este sentido, las competencias digitales del docente se vuelven fundamentales para facilitar un entorno de aprendizaje activo, inclusivo y centrado en el estudiante. La habilidad del educador para utilizar eficazmente herramientas digitales en el aula, promociona escenarios activos de la participación activa efectiva a fin de facilitar el acceso a recursos educativos variados y adaptados a sus necesidades individuales bajo el enfoque de estrategias constructivistas del aprendizaje.

Por lo tanto, el uso adecuado de las tecnologías digitales por parte del docente también puede contribuir a mejorar la retención del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Al emplear enfoques pedagógicos activos y centrados en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza personalizada y el aprendizaje colaborativo en línea, los docentes crean experiencias de aprendizaje más significativas y efectivas.

Desde una perspectiva holística en la enseñanza, se reconoce y valora la diversidad de pensamientos integradores y experiencias creativas de los estudiantes con la implementación de las tecnologías en el desarrollo de las tareas escolares. En este contexto, las competencias digitales del docente resaltan la capacidad técnica para utilizar herramientas digitales, así como las competencias que deben ser integradas de manera efectiva bajo un enfoque pedagógico promotor del pensamiento crítico, la colaboración y el aprendizaje activo.

Sobre esta misma realidad la figura 14, presenta como escenario de implicación en las competencias digitales del docente, los aspectos que tienen que ver con el uso diversificado de herramientas digitales, vinculadas al dominio de la formación pedagógica asociada con un uso más diversificado de herramientas digitales en la enseñanza en línea. Esto indica que los docentes con una sólida formación pedagógica están mejor preparados para seleccionar y utilizar una variedad de herramientas digitales que satisfagan las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Este horizonte de situaciones vinculadas a las múltiples herramientas para la enseñanza en línea, se implican directamente con el dominio de la formación pedagógica del docente, sus capacidades y la mirada de compromiso que adquieren en el dominio de las competencias digitales, donde no sólo se utilizan las tecnologías de manera básica, sino en el sentido de emplear una variedad de herramientas digitales de manera efectiva y significativa en la práctica educativa en la virtualidad de los aprendizajes.

Al interpretar estos escenarios en profundidad, puedo significar que la diversificación en la entrada de la era digital de la educación en línea, amplía las posibilidades de interacción y participación de los estudiantes, así como enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, al ofrecer múltiples formas de presentar los contenidos de la Educación Primaria, en el marco de la colaboración y la creatividad, al adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes.

Es por ello, que comprendo las implicaciones de esta diversificación en el uso de herramientas digitales, a partir del dominio exigido en la formación pedagógica por parte del

docente, dada la inherencia de asimilar las herramientas tecnológicas, en la integración de estrategias de manera efectiva en el diseño de actividades y en la facilitación del aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos educativos y las características del grupo de estudiantes.

Igualmente, en este primer propósito sobre las implicaciones de las competencias digitales del docente de Educación Primaria dentro de los escenarios planteados en la figura 14, se hace referencia a los entornos de enseñanza en la virtualidad, dado el complejo mundo educativo del aprendizaje en la Educación Primaria, lo cual representa un eje fundamental en la condición estratégica que asoma el horizonte de la capacitación del docente en vías de implementar prácticas pedagógicas versátiles y aprovechar al máximo las herramientas digitales disponibles. Esto implica proporcionarles una formación pedagógica innovadora que los prepare para adaptarse a diversos entornos de enseñanza-aprendizaje, incluidos los entornos en línea.

Reconocer la brecha digital en el desempeño profesional del docente

El segundo propósito del constructo teórico aborda aspectos de interés en el desempeño profesional, por lo que se devela el requerimiento de interpretar y comprender las disparidades existentes frente a la puesta en práctica de las habilidades y competencias digitales entre los docentes de Educación Primaria. La figura 16, detalla los elementos a incorporar para superar la brecha digital en el desempeño profesional del docente de Educación Primaria.



Figura 16. Segundo propósito: brecha digital en el desempeño profesional del docente

Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura 15, da cabida al entendimiento funcional de la institucionalidad en el papel nuclear que desempeña en torno a la identificación y reconocimiento de lo que realmente existe y se pone en práctica en el marco de las competencias digitales de los docentes, toda vez que, se ha de cumplir con la dotación de las escuelas al proporcionar recursos tecnológicos adecuados, acceso a cursos, talleres y eventos relacionados con la capacitación y desarrollo profesional en tecnología educativa, apegados al desarrollo de las políticas y directrices claras que fomenten la integración efectiva de la tecnología en el aula.

De hecho, se trata de atender estas responsabilidades desde el ente ministerial de educación, quien ha de establecer estándares y directrices nacionales para la integración de la tecnología en la Educación Primaria. Este compromiso debe incluir la elaboración de planes de estudio que incorporen competencias digitales, la implementación de programas de capacitación para docentes, el asesoramiento permanente de expertos y la asignación de fondos para la adquisición de tecnología educativa.

Estas falencias, en la realidad de la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, fueron claramente expuestas en los testimonios de los actores sociales. A tal efecto, el actor social C (ASC), lo dejó ver en su percepción, cuando indicó que: “cabe mencionar que lo que más impide la digitalización de los contenidos es que en nuestra escuela no se cuenta con recursos tecnológicos, ni técnicos o especialistas en el área de la computación. Tampoco se cuentan con laboratorios de computación” (Requerimientos de laboratorios de computación, RELABCOM, ASC, L: 62-66).

Este comentario se trae a colación, puesto que hace énfasis en un factor significativo que obstaculiza la digitalización de los contenidos educativos en la escuela de este estudio como lo es: la falta de recursos tecnológicos, técnicos y especialistas en el área de la computación, lo cual se añade como barrera práctica en el ejercicio de crear las estrategias pertinentes y la didáctica correspondiente a fin de desarrollar los objetivos curriculares con el uso eficiente de la tecnología, esto debido a la ausencia de laboratorios de computación. Esta declaración resalta la importancia de contar con infraestructura adecuada y personal capacitado para implementar eficazmente la tecnología en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, el trozo narrativo del mencionado actor social devela una serie de desafíos y limitaciones que enfrenta la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, para asumir el proceso de digitalización de la enseñanza, de modo que ante la falta de recursos tecnológicos se dificulta e incluso se imposibilita la integración de herramientas digitales en el aula, lo cual afecta negativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Además, de la carencia de técnicos o especialistas en computación con las respectivas faltas de asesoramiento informático y de experticias necesarias, sobre todo cuando se presentan problemas de esta naturaleza técnica en la computación, así como en el mantenimiento adecuado según la plataforma tecnológica.

Asimismo, la ausencia de laboratorios de computación indica una carencia de espacios dedicados específicamente al uso de la tecnología, limitando las oportunidades de práctica y exploración para los estudiantes y los docentes. Esta situación afecta la adquisición de competencias digitales y el desarrollo de habilidades tecnológicas, tanto en los estudiantes como en el personal educativo.

Por ello, este segundo propósito parte del razonamiento, convicción y motivación del docente, en cuanto al desarrollo efectivo de competencias digitales que también depende en gran medida de esta condición del sentir y hacer desde adentro en la motivación del docente para

adoptar prácticas innovadoras en su enseñanza. Es fundamental que los docentes reconozcan la importancia de integrar la tecnología en el aula y estén dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo en adquirir nuevas habilidades y conocimientos en este campo.

Las condiciones propicias para el aprendizaje, son fundamentales al crear un entorno propicio para el aprendizaje y la experimentación con la tecnología. Esto puede implicar el establecimiento de comunidades de práctica donde los docentes puedan colaborar y compartir recursos, así como el acceso a oportunidades de desarrollo profesional continuo que fomenten el crecimiento y la mejora en el uso de la tecnología educativa.

En estos términos, Harlow, &Wen (2022) plantean el acceso a oportunidades del desarrollo profesional continuo para mejorar el uso de la tecnología educativa, desde diversos tópicos clave extraídos que identifican una problemática de larga data, debido a que la preparación de los maestros de Educación Primaria respecto a la integración de la tecnología en su instrucción, es un desafío continuo y persistente en la práctica educativa. Esta situación concomitante apunta el hecho de exigir en términos del mejoramiento a innovación de la calidad educativa los eventos que tienen que ver con un enfoque constante en el desarrollo profesional para abordar las demandas cambiantes en los aprendizajes.

Vale decir que, los desafíos adicionales durante la pandemia global han exacerbado los retos tecnológicos existentes y las barreras cognitivas de los docentes, al requerir modalidades de enseñanza híbridas y remotas, lo cual da cabida a comprender situaciones propias de la adaptabilidad de las estrategias de desarrollo profesional para abordar las necesidades emergentes de los educadores en contextos de enseñanza, tanto presencial como virtual.

Así, el impacto en la identidad profesional, domina la experiencia de crear sus propias historias digitales contribuyen al desarrollo de la identidad profesional de los maestros e influyen en sus percepciones sobre los beneficios de enseñar la composición digital en el aula de alfabetización. Esta significancia en la realidad de la Educación Primaria, hace ver el encuentro con nuevas experiencias prácticas en el desarrollo de competencias digitales y su impacto en la práctica docente.

Ahora bien, el impacto en la identidad profesional en relación con las competencias digitales del docente, da cabida a reflexionar acerca de la adopción y el dominio de habilidades en el manejo de la tecnología que influye en la percepción de sus propias vivencias e identidades en el recorrido de sus desempeños dentro y fuera del aula, en términos del dominio en la

virtualidad que aumenta la auto eficacia del docente, es decir, su creencia en su capacidad para utilizar efectivamente la tecnología en su práctica educativa. Estas implicaciones conducen a la amplitud de confianza en lo que se hace al demostrar destrezas y habilidades para integrar herramientas digitales en el aula.

En el aspecto de los nuevos entornos, herramientas y metodologías de enseñanza, las competencias digitales en el marco de la adaptabilidad, fortalece de igual modo, la identidad profesional del maestro, al demostrar su capacidad para enfrentar y superar desafíos en un entorno educativo en constante evolución, con el profesionalismo digital exigente en la era tecnológica, con lo cual se inician procesos y actividades educativas digitales, de manera más estrecha con el hacer profesional de la docencia, en tiempo de transformaciones sociales, implicándose las habilidades técnicas, pero además, la comprensión ética y pedagógica acerca de cómo utilizar la tecnología de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, vale la pena destacar, que el dominio de las competencias digitales del docente conlleva una redefinición de su rol de mediador y orientador del proceso enseñanza - aprendizaje dentro y fuera del aula, debido a que su punto neurálgico ya no va a ser simplemente transmisores de conocimiento, los docentes pueden adoptar roles más activos como facilitadores del aprendizaje, diseñadores de experiencias de aprendizaje en línea y guías en el uso responsable de la tecnología.

Vincular estrategias efectivas de capacitación hacia las competencias digitales

Este tercer propósito planteado en la orientación del constructo teórico sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria, da lugar a comprender la efectividad en las condiciones que promueven estrategias efectivas de capacitación hacia el hecho de poder diseñar e implementar programas de formación que sean específicos, relevantes y eficaces para desarrollar las habilidades digitales necesarias en los docentes que trabajan en este nivel educativo. En este sentido, se presenta la figura 15, hacia la comprensión de la profundización del planteamiento.

Así, el análisis de necesidades, configura el primer evento exhaustivo de las debilidades atribuidas a la capacitación de los docentes en competencias digitales en la Educación Primaria. Esto implica identificar las habilidades digitales clave requeridas para enseñar en este nivel, así

como comprender las barreras y desafíos que enfrentan los docentes en la integración efectiva de la tecnología en su práctica pedagógica.

Asimismo, se han de enfocar los aspectos que atañen al diseño de programas personalizados, con base en el análisis de necesidades identificadas, que aborden las áreas específicas de desarrollo de competencias digitales, los cuales deben ser flexibles y adaptarse a las diferentes escenarios y niveles de experiencia de los docentes, brindando oportunidades tanto para el desarrollo de habilidades básicas como para el avance en competencias más avanzadas, tal como se muestra en la figura 17.



Figura 17. Tercer propósito: estrategias efectivas de capacitación hacia las competencias digitales

Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura 17, además presenta los requerimientos de asumir estrategias efectivas de capacitación hacia las competencias digitales del punto de vista del enfoque práctico y basado en la experiencia, que permita a los docentes adquirir habilidades digitales a través de la práctica activa y la aplicación en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Esto puede incluir talleres interactivos, proyectos colaborativos y oportunidades de mentoría entre pares. Así parece entenderlo el actor social D (ASD) en los siguientes términos: “durante mis clases me gusta innovar y llamar la atención de mi grupo de estudiantes. Es por ello que, me gusta implementar mis competencias digitales en la utilización del teléfono inteligente y la computadora (Innovación en la praxis pedagógica, INPRAPED, ASD, L: 19-23)

Ahora bien, cuando el actor social D (ASD), menciona que le gusta innovar y llamar la atención de sus estudiantes, me permite inducir sobre indica su disposición a utilizar las herramientas digitales disponibles, como teléfonos inteligentes y computadoras, en su práctica pedagógica. El escenario de la innovación en la práctica pedagógica, reconoce el interés por buscar nuevos escenarios en la cotidianidad del hacer educativo a fin de mantener el interés y la participación de sus estudiantes. Esta actitud sugiere una apertura hacia la exploración de nuevas metodologías y herramientas educativas, incluyendo el uso de tecnología digital.

En cuanto a la utilización de competencias digitales, con el uso del teléfono inteligente y la computadora, el actor social ASD demuestra su capacidad para integrar efectivamente la tecnología en su enseñanza. Esto implica que ha desarrollado habilidades prácticas en el manejo de dispositivos digitales y está dispuesto a emplearlos de manera creativa en el aula. También es de interés, asimilar las precisiones en torno al enfoque centrado en el estudiante al utilizar herramientas digitales de manera innovadora, puesto que se les busca involucrar activamente en el proceso de aprendizaje y adaptar la enseñanza a sus necesidades e intereses.

En relación con el hacer de la integración curricular se han de considerar las estrategias de capacitación valoradas en el escenario de la educación Primaria, asegurando que las competencias digitales sean parte integral del desarrollo profesional, en términos de las implicaciones reflexivas atribuidas a la revisión y actualización de los planes de estudio de las instituciones a través de la incorporación de módulos específicos sobre tecnología educativa.

Asimismo, la figura 16 presenta como base de las estrategias efectivas de capacitación hacia las competencias digitales el proceso continuado de la realimentación a fin de monitorear el progreso de los docentes en el desarrollo de sus fortalezas y experiencias en la virtualidad del conocimiento pedagógico, al identificar áreas adicionales de necesidad de superar los nudos críticos en esta realidad educativa de la Educación Primaria, lo cual da cabida a la inclusión de acompañamiento pedagógico y supervisión clínica desde las observaciones en el aula y encuestas de satisfacción para recopilar información sobre la efectividad de los programas de capacitación. La síntesis de las especificidades consideradas en los propósitos del constructo teórico, se observan en la siguiente figura 18.



Figura 18. Propósitos del constructo teórico
Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura 18, permite identificar los tres (3) propósitos definidos en el constructo teórico. De este modo, el primero de ellos centrado en configurar las competencias digitales del docente de Educación Primaria, tiene varias implicaciones significativas en cuanto al desarrollo de habilidades técnicas y pedagógicas, al abrir las posibilidades de asimilar desde la cotidianidad educativa la adquisición de habilidades técnicas para utilizar herramientas digitales, así como en la posibilidad de desarrollar competencias pedagógicas para integrar efectivamente estas herramientas en la enseñanza y el aprendizaje.

En el mismo ejercicio intelectual, la adaptación a entornos de aprendizaje híbridos y remotos, es un hecho singular que se interpreta al configurar competencias digitales, las cuales se han vuelto aún más relevantes en estas posibilidades duales para el desarrollo de los objetivos educacionales, que ha surgido como respuesta a la pandemia. Por lo tanto, los docentes necesitan estar preparados para utilizar tecnología digital tanto en entornos presenciales como virtuales.

Por otra parte, esta configuración llama la atención al fomento de la creatividad e innovación en la enseñanza con el despliegue de estrategias que impliquen el uso eficiente de las herramientas digitales en el marco de potenciar las experiencias de aprendizaje con la promoción de la participación activa, la colaboración y el aprendizaje entre pares, en el marco de facilitar el establecimiento de comunidades de práctica o redes de aprendizaje profesional. En este mismo orden de ideas, la procura de la equidad y la accesibilidad, son dos eventos que se han de configurar en el ejercicio práctico de las competencias digitales, al ir asegurando que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a recursos y experiencias de aprendizaje digitalmente enriquecedoras.

De forma similar, la figura 17, presenta el segundo propósito del constructo teórico definido como: brecha digital en el desarrollo profesional del docente, el cual está enfocado en reconocer estas limitaciones en términos de la identificación de disparidades tecnológicas, suscitadas en la competencia tecnológica entre los docentes. Esto puede manifestarse en diferencias en el acceso a dispositivos, conectividad a internet, habilidades digitales y confianza en el uso de tecnología en el aula.

Del mismo modo, se asocia este segundo propósito en la idea de explorar las causas subyacentes de esta brecha digital entre los docentes, en los factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas, la formación y el apoyo profesional proporcionado a los docentes, y las barreras individuales que enfrentan los educadores en el desarrollo de

competencias digitales. Por ello, el diseño de intervenciones específicas para abordar estas disparidades y promover el desarrollo profesional del docente en el ámbito digital, se reconoce en las propuestas institucionales a través de programas de capacitación y desarrollo profesional centrados en habilidades digitales, así como la provisión de recursos tecnológicos adecuados en las escuelas.

De la misma manera, el reconocimiento de la brecha digital, es un paso hacia la promoción de la equidad y la inclusión en la educación, debido a que, al abordar las disparidades en el desarrollo profesional del docente, se puede trabajar para garantizar que todos los educadores tengan igualdad de oportunidades para desarrollar competencias digitales y utilizar tecnología de manera efectiva en el aula. Así, la evaluación continua y adaptación, es un desafío en constante evolución ya que las intervenciones diseñadas para superar las limitaciones deben ser evaluadas de manera continua y adaptadas según sea necesario, lo que implica apearse al cumplimiento de políticas educativas revisadas, hacia la mejora de los programas de desarrollo profesional y la identificación de nuevas estrategias para cerrar la brecha digital.

En el mismo orden de ideas, la figura 17 resume el tercer propósito del constructo teórico como estrategias efectivas de capacitación hacia las competencias digitales, dentro de lo cual se implica el diagnóstico de necesidades, siendo un evento fundamental para identificar las necesidades de los docentes en cuanto a competencias digitales, en el marco de evaluación de las habilidades existentes, las áreas de mejora identificadas y las expectativas de los educadores en cuanto a la integración de la tecnología en el aula.

Por su parte, los aspectos que tienen que ver con el diseño de programas flexibles, dan lugar a la activación de las estrategias de capacitación flexibles para adaptarse a las necesidades individuales de los docentes y al contexto educativo específico, que en este caso de estudio se concentra en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, en tanto, se posibilita incluir la oferta de opciones de aprendizaje personalizado, como talleres presenciales, cursos en línea, asesoramientos, ejercicios prácticos, entre otros. Desde esta perspectiva, es importante que las estrategias de capacitación sean prácticas y estén basadas en la experiencia para garantizar su relevancia y efectividad, a través del uso de ejemplos concretos, estudios de casos y actividades prácticas que permitan a los docentes aplicar y ejercitar las habilidades digitales en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, la integración de tecnología educativa, como fundamento de las estrategias de capacitación deben centrarse en el uso efectivo de la tecnología educativa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula, en el marco de contribuir con el desarrollo de habilidades en el uso de herramientas digitales específicas, además de las la comprensión de enfoques pedagógicos basados en la tecnología y la promoción de la alfabetización digital entre los docentes y los estudiantes.

En este sentido, es requisito impostergable la evaluación y seguimiento en el camino andado del conocimiento y la práctica digital del docente a través de la significación de las estrategias de capacitación para asimilar los progresos realizados por los docentes en el desarrollo de competencias digitales, en el acompañamiento de expertos que fundamenten las experiencias formativas, desde la reglamentación de los procesos y la revisión continua de los programas de capacitación para garantizar su relevancia y eficacia.

Contexto contributivo del constructo teórico

Este constructo teórico tiene un impacto significativo en el ámbito educativo, al proporcionar a los docentes, las herramientas y el conocimiento necesario para integrar de manera efectiva las competencias digitales en su práctica pedagógica, mejorando así la calidad de la educación y preparando a los estudiantes para el futuro digital. De modo que, su capacidad potencial aborda los desafíos actuales y futuros que enfrentan los docentes de Educación Primaria en relación con las competencias digitales.

Así, desde el punto de vista educativo, contribuye a mejorar la calidad educativa en torno a la integración de las herramientas tecnológicas de manera efectiva en la enseñanza, al enriquecer las experiencias de enseñanza para que se genere y promueva un aprendizaje más significativo y participativo en la realidad de la innovación de las estrategias creativas vinculadas al uso efectivo de las tecnologías de la información y comunicación implementadas en entornos virtuales para una enseñanza flexible y apegada en un mundo cada vez más digitalizado, por lo que se reconoce los escenarios fundamentales para que los docentes asuman el compromiso de estar preparados para enseñar en situaciones reales tanto en línea como en escenarios híbridos, al destacar la importancia de proporcionar la orientación y recursos necesarias en la efectividad tecnológica del modo de hacer más efectiva en la práctica pedagógica.

En el mismo entorno de ideas, este constructo teórico da cabida a la promoción de la inclusión digital desde el alcance de la capacitación en competencias digitales, lo cual permite a los docentes atender las necesidades de una amplia gama de estudiantes, incluidos aquellos con diferentes estilos de aprendizaje y habilidades tecnológicas. Esto contribuye al auge de la inclusión digital y a la reducción de la brecha digital en el contexto educativo frente a la adaptación a los cambios en la sociedad, a fin de mantenerse actualizados sobre las últimas tendencias y herramientas tecnológicas, en el marco de la sensibilidad de atender los eventos de capacitación del docente para una educación relevante y significativa.

En términos de la importancia y relevancia significativa desde el punto de vista de las políticas educativas en el contexto de la Educación Primaria, se avala la orientación hacia la implementación de políticas efectivas, proporcionando una plataforma emergente de conocimiento profundo que proporciona bases en el marco del diseño e implementación de lineamientos estratégicos destinados a mejorar las competencias digitales de los docentes de Educación Primaria, al comprender las necesidades y desafíos específicos que enfrentan los docentes en relación con la integración de la tecnología en el aula, por lo que estas políticas pueden ser más efectivas y orientadas a resultados concretos.

Por lo tanto, el constructo teórico ofrece información pertinente sobre las prácticas actuales en cuanto a la capacitación y el desarrollo de competencias digitales de los docentes, que puede ser utilizada por los responsables de formular políticas para identificar áreas de mejora y priorizar recursos en programas de desarrollo profesional que aborden las necesidades reales de los docentes y las escuelas. Además, el sentir y hacer al poner en práctica las políticas educativas basadas en evidencia pueden contribuir a reducir la brecha digital y promover la equidad en el acceso a una educación de calidad, puesto que el desarrollo de competencias digitales entre los docentes de Educación Primaria, es una garantía que todos los estudiantes tengan a su vez, igualdad de oportunidades para adquirir habilidades digitales fundamentales en conformidad con las exigencias de la sociedad actual.

Este constructo teórico proporciona ideas y reflexiones en la tendencia de fomentar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje a través de la tecnología, donde las políticas educativas pueden utilizar esta información para promover prácticas pedagógicas innovadoras que aprovechen al máximo el potencial de la tecnología en la consecución de mejores resultados educativos.

Desde el punto de vista social, la generación del conocimiento doctoral tiene relevancia como una base para abordar la brecha digital y promover la inclusión social al mejorar las competencias digitales de los docentes, debido a que el hecho de capacitar a los educadores en el uso efectivo de la tecnología, es un aval representativo de la tendencia que garantiza que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades equitativas de aprendizaje.

Con ello, se manifiesta la realidad de un proceso en el cual se entiende que, al dotar a los docentes de las habilidades necesarias para integrar la tecnología en el aula, se fomenta una participación más activa de los estudiantes en su propio aprendizaje. Las competencias digitales del docente abren diversos escenarios, recursos disponibles y la posibilidad de asumir nuevas formas de colaboración en el aula, lo que beneficia el desarrollo social y emocional de los estudiantes, preparados para el mundo digital, ya que en la sociedad actual, se han de cubrir expectativas y tomar decisiones donde la tecnología desempeña un papel central en todos los aspectos de la vida, lo que significa que es fundamental que los estudiantes adquieran competencias digitales sólidas desde una edad temprana, cuestión que se transmite al capacitar a los docentes para enseñar de manera efectiva, habilidades digitales relevantes para el mundo contemporáneo.

Por su parte, la integración de competencias digitales en la Educación Primaria prepara a los estudiantes para el presente, como también los equipa con habilidades indispensables para el futuro, lo que incluye la alfabetización digital, la capacidad para evaluar críticamente la información en línea y la competencia para utilizar herramientas digitales de manera creativa y productiva. Con ello, se crea el empoderamiento y ciudadanía digital. De modo que, al cultivar competencias digitales entre los docentes y los estudiantes, se adentra a esta singularidad del hacer cotidiano donde los individuos están mejor preparados para participar de manera crítica y constructiva en la sociedad de la virtualización del conocimiento, contribuyendo así a un desarrollo social más informado y democrático.

En los mismos términos, este constructo teórico contribuye de manera significativa desde el punto de vista tecnológico en el contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, con la posibilidad de adaptación a la era digital en la cual estamos inmersos con el uso de tecnología desempeñando un papel fundamental en todos los aspectos de la vida, incluida la educación. Por lo tanto, la adaptación de los docentes a este mundo tecnológico

adquiere interés en sus prácticas educativas. La integración efectiva de la tecnología, en el oferente de estrategias y enfoques concretos para que los docentes implementen el uso de herramientas digitales mejora la enseñanza y el aprendizaje, así como la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades digitales relevantes.

Por su parte, en el aspecto que tiene que ver con el desarrollo profesional continuo, se destaca su importancia en el ámbito de las competencias digitales, en tanto, se proporciona orientación sobre cómo los docentes pueden mejorar sus habilidades tecnológicas a lo largo del tiempo, manteniéndose al día con las últimas tendencias y prácticas en el uso educativo de la tecnología, con la optimización de recursos con lo que se contribuye a maximizar el potencial de aquellos disponibles en las escuelas, permitiendo a los docentes seleccionar y utilizar las herramientas digitales más adecuadas para sus objetivos educativos específicos, lo que a su vez, prepara a los docentes y a los estudiantes para el futuro, equipándolos para enfrentar desafíos y aprovechar las oportunidades impulsadas por la tecnología.

Igualmente, el constructo teórico se alinea con los objetivos y metas institucionales en materia de integración de tecnología en la educación, al ofrecer conocimiento profundo y específico para el desarrollo de competencias digitales, de modo que se insta a las instituciones educativas al avance hacia una mayor digitalización y modernización de sus actividades y procesos., en tanto, se respalda la implementación de políticas y programas institucionales destinados al desarrollo profesional docente proporcionando orientación sobre senderos a recorrer en la capacitación en el uso de la tecnología y fomento de un entorno educativo digitalmente competente.

Asimismo, se ofrecen herramientas y recursos para mejorar la calidad educativa mediante la integración efectiva de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que, la promoción de uso pedagógicamente relevante de las herramientas digitales, es el eje medular sobre el cual gira la experiencia educativa de la innovación, al proporcionar nuevas perspectivas para el diseño de experiencias de aprendizaje enriquecidas con la tecnología, alentando la creatividad en el uso de herramientas digitales, e impulsando la evolución continua de las prácticas educativas hacia modelos más innovadores y centrados en el estudiante.

De esta manera, la adopción de enfoques avanzados en el desarrollo de competencias digitales del docente, mejora la reputación y el prestigio de la institución educativa en el ámbito local, nacional e internacional. Al demostrar un compromiso con la excelencia académica y la

preparación para los desafíos del siglo XXI, la institución se posiciona como líder en la vanguardia de la innovación educativa.

Macroconceptos como parte medular del constructo teórico

En el proceso de análisis, interpretación y profundización del conocimiento generado en su condición de orden superior y de mayor densidad teórica conceptual, se crearon los macroconceptos: conocimiento y apoyo técnico, accesotecnológico, gestión académica innovadora, autonomía y habilidades, apoyo y acompañamiento, equidad tecnológica, que a continuación se comprenden.

Conocimiento y apoyo técnico

Este primer macroconcepto, implica una comprensión profunda de dos aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias digitales en los docentes de Educación Primaria, en cuanto al conocimiento necesario para utilizar efectivamente la tecnología en el proceso educativo y el apoyo técnico que se requiere a fin de poder adquirirlo y aplicarlo de manera eficaz, en la realidad del fenómeno de estudio. En efecto, se ha de atender al desarrollo de habilidades digitales, lo que se asocia con el acceso a la información técnica y la capacitación especializada del docente en el marco de asimilar las destrezas necesarias en la utilización de herramientas digitales en el aula de manera efectiva, a partir de la integración de la tecnología en las prácticas pedagógicas en el hecho de enriquecer el proceso de enseñanza con recursos digitales disponibles en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre.

En este orden de ideas, este primer macroconcepto se ve respaldado y enriquecido por varios elementos significativos y pertinentes presentes en la postura de con Ilomaki&Lakkala (2018) al enfocarnos en el aspecto conceptual integral, debido a que estos autores describen la creación de un modelo que integra varios elementos clave para mejorar las escuelas con tecnología digital, por consiguiente proporcionan fundamentos teóricos al comprender los aspectos que influyen en la integración efectiva de la tecnología en la educación, como la condición institucional de valorar la innovación creativa y digital de la escuela en su conjunto, lo que significa renovar la perspectiva de pensamientos y decisiones reflexivas que permitan interpretar sus propias prácticas con tecnologías digitales.

En este sentido, se proyectan visiones institucionales en términos de liderazgo, prácticas de la comunidad docente, gestión de las prácticas pedagógicas, procesos cognitivos a nivel escolar y recursos digitales, los cuales abarcan diferentes aspectos de la vida escolar y proporcionan una estructura integral para abordar la implementación de la tecnología digital.

El desafío del liderazgo escolar se impone en la representatividad de los escenarios y eventos de responsabilidades compartidas para el hacer exitoso de la innovación mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación como parte del conocimiento y apoyo técnico en la capacitación del docente, lo cual da cabida hacia una gestión exitosa en la implementación efectiva de la tecnología digital. Estas implicaciones se significan dentro de la calidad educativa, mientras que estén suficientemente equipados para trascender hacia el diseño de estrategias y experiencias educativas más dinámicas, interactivas y personalizadas.

Por lo tanto, la innovación pedagógica, se ofrece en la posibilidad de un sistema de mejoras cuando se mantiene el acceso a conocimientos y apoyo técnico en tecnología educativa por parte de los docentes, lo cual, a su vez, fomenta la innovación pedagógica al ofrecer nuevas oportunidades de exploración en metodologías de enseñanza más centrados en el estudiante, en tanto se recogen experiencias significativas en la conducción y adopción de prácticas educativas más creativas y efectivas.

Todas estas situaciones son inherentes a la reducción de la brecha digital entre los docentes, asegurando que todos tengan la oportunidad de desarrollar competencias digitales sólidas. De manera que, se interpreta especialmente de interés para garantizar la equidad en la educación al ofrecer escenarios distintivos de enseñanza en el sendero abierto a la información para construirla en conocimiento pedagógico apegado a las nuevas realidades paradigmáticas que dominan los métodos y las técnicas pertinentes con contextos educacionales que ofrecen servicios educativos de calidad basados en la tecnología y al mismo tiempo develan las fortalezas de capacitación y apoyo técnico al desarrollo profesional continuo de los docentes, permitiéndoles mantenerse actualizados sobre las últimas tendencias y avances en tecnología educativa, creando confianza y competencia en el uso de herramientas digitales dentro de una cultura de aprendizaje permanente en la institución educativa.

Acceso tecnológico

Este segundo macroconcepto, permite comprender que la facilitación de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, específicamente en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, cobra pertinencia en la condición de acceso adecuado a la tecnología como un facilitador fundamental para la integración efectiva de herramientas digitales en el desarrollo de los objetivos educacionales en conformidad con el plan de estudio; situación que permite reflexionar en torno al aseguramiento que deben tener los maestros de contar con dispositivos tecnológicos adecuados, como computadoras, tabletas y conexión a internet, a fin de alcanzar las metas establecidas en la digitalización de las estrategias de enseñanza de manera efectiva, en tanto tengan la tecnología a la mano en el marco de enfrentar las barreras tecnológicas e incluso epistemológicas que devienen para incorporar herramientas digitales en su enseñanza.

Al trasladar estos hechos según la investigación de Kaqinari (2023) en la comprensión del segundo macroconcepto y sus efectos en la realidad del fenómeno de estudio, se hace hincapié en la transición exitosa a la enseñanza remota de emergencia y el uso efectivo de la tecnología educativa durante la pandemia de COVID-19 en tanto, representó un escenario de influencia significativa en lo que tuvo que ver con la experiencia previa con la tecnología educativa y la enseñanza en línea, así como en el conocimiento tecnológico de los docentes.

De este modo, las actitudes y creencias de los docentes hacia la tecnología educativa jugaron un papel crucial en su capacidad para adaptarse a la enseñanza remota de emergencia. Aquellos maestros con actitudes y creencias positivas hacia la tecnología, estaban más dispuestos a aprovechar sus beneficios y explorar nuevas herramientas y enfoques pedagógicos. Por tanto, el mencionado autor hace ver que el personal docente buscó abordar las tecnologías educativas apropiadas que se adaptaran a sus necesidades y requerimientos en la práctica pedagógica, lo que significó un esfuerzo autodidacta inicial para aprender nuevas tecnologías y su utilización eficaz para la enseñanza.

Asimismo, entiendo que las diferentes experiencias y niveles de preparación, fueron aprovechados por los maestros en términos del conocimiento pedagógico, su adaptabilidad y motivación para continuar la educación en circunstancias extraordinarias. Algunos de ellos,

utilizaron la tecnología educativa para mejorar las prácticas de enseñanza convencionales y proporcionar a los estudiantes un entorno de aprendizaje interactivo y personalizado.

En este sentido, el argumento de Kaqinari (2023) sugiere la necesidad de implementar medidas institucionales para ayudar a los maestros a nivelar sus puntos de partida únicos y garantizar un aprendizaje mejorado por la tecnología en situaciones de emergencia, lo que da cabida a proporcionar los escenarios y recursos pertinentes respecto a la competencia digital y conocimiento pedagógico innovador, con base a la auto eficacia, preparándolos para contextos actuales y futuros en la adaptación rápida y transformación digital en general.

De hecho, la digitalización de contenidos, hacer ver las implicaciones inherentes a la transformación de los materiales educativos tradicionales en formatos digitales, lo cual permite su distribución y uso a través de plataformas en línea. La digitalización de contenidos amplía el alcance y la accesibilidad de los recursos educativos, permitiendo que los maestros integren una variedad de materiales multimedia en sus clases. Ahora bien, desde los razonamientos de Abdulrahman et al. (2020), se tiene que las barreras en el acceso a la educación impactan una educación de calidad que sigue siendo un obstáculo importante en los países en desarrollo, lo que hace pensar en los requerimientos de explorar estrategias para ampliar el acceso a la educación de gran parte de los ciudadanos, desde las escuelas.

El uso de tecnología multimedia, se aborda como una estrategia explorada frente a la brecha existente en el uso de tecnología multimedia en la enseñanza y el aprendizaje, lo que da a entender que el uso de herramientas como audio, video, animación y 3D en los procesos educativos son deficientes, así como los factores de éxito en las diversas áreas de aplicación, metodologías de evaluación, componentes tecnológicos y grupos sociales.

Por ello, la orientación pedagógica es condición impostergable para encontrar soluciones multimedias desplegadas para la enseñanza y el aprendizaje dentro de diseños propios de contenido pedagógico del tema de interés y del usuario. El éxito de estas herramientas se atribuye a los componentes tecnológicos integrados en su desarrollo. En tanto, un acceso tecnológico adecuado mejora la calidad de la enseñanza al proporcionar a los docentes una amplia gama de recursos educativos interactivos y actualizados que enriquecen la experiencia educativa y promueven un aprendizaje más participativo y colaborativo, de modo que no se produzca que algunos estudiantes pueden quedarse rezagados y enfrentar estas barreras que afectan el rendimiento académico.

Gestión académica innovadora

Este tercer macroconcepto se refiere a la capacidad de las instituciones educativas y los líderes escolares para desarrollar y aplicar estrategias efectivas que promuevan la integración de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Implica la planificación, implementación y evaluación de políticas, programas y recursos destinados a mejorar las competencias digitales del docente y fomentar prácticas pedagógicas innovadoras.

En el contexto de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, este macroconcepto adquiere significancia en la representatividad de la gestión académica e institucional, a fin de garantizar que los educadores estén adecuadamente preparados y apoyados en el uso de la tecnología digital en el aula, lo que da cabida al oferente de apoyo en la provisión de oportunidades de desarrollo profesional, acceso a herramientas y recursos digitales adecuados, así como el establecimiento de políticas y procedimientos que no sean letra muerta en la realidad de las escuelas del país, sino que fomenten la integración efectiva de la tecnología en el currículo escolar.

Además, la gestión académica para la innovación pedagógica digital también implica la creación de un entorno escolar propiciador de prácticas sensibles a la colaboración entre docentes en el uso de la tecnología para mejorar la enseñanza y las estrategias innovadoras, lo que ofrece una plataforma intelectual del pensar y hacer más allá de lo que actualmente transita en ese contexto, particularmente en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, donde se ha de incluir la implementación de espacios de trabajo colaborativo, promoción de comunidades de práctica y el apoyo a la investigación y desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas con el asesoramiento de expertos, basadas en la tecnología.

Al adaptar los razonamientos de Kerrigan&Andres (2022) se hace énfasis en el interés dominante y perfectible de la gestión académica para la innovación pedagógica digital, al abordar los desafíos específicos que enfrentan los educadores al adaptarse a entornos de aprendizaje completamente remotos y también frente a las condiciones y vidas, especialmente durante la pandemia de COVID-19. De allí que, algunos elementos significativos y pertinentes que respaldan y otorgan relevancia al macroconcepto de gestión académica para la innovación pedagógica digital, se precisan en la adaptación de cursos a entornos remotos.

Por lo tanto, la postura de los mencionados autores hace ver como se ha generado esa adaptabilidad posible en términos de las distintas modalidades de enseñanza y aprendizaje a distancia, exigente del acompañamiento pedagógico y la gestión académica efectiva para garantizar que los cursos mantengan su calidad y efectividad pedagógica en un entorno digital. De hecho, los desafíos en entornos asíncronos, apuntan al ejercicio de la colaboración y el intercambio de ideas entre estudiantes que pueden ser especialmente desafiantes en entornos de aprendizaje asíncronos, donde es difícil replicar las comunidades de práctica presenciales. Este desafío se asocia con la necesidad de estrategias innovadoras de gestión académica que fomenten la participación y la interacción en entornos de virtualidad.

En el ejercicio práctico de la tecnología para fomentar la colaboración, Kerrigan&Andres (ob. cit.) se hacen sentir desde estrategias concretas como anotaciones sociales y presentaciones de diapositivas colaborativas con anotaciones de voz, que pueden mejorar la interacción entre los estudiantes, el contenido del curso y el instructor en entornos asíncronos. Estas tecnologías ofrecen oportunidades para una mayor calidad de interacción y participación en el aprendizaje en línea. Cuestión que se complementa con la percepción del actor social A cuando mencionó que:

Yo diría que los docentes sienten mucha apatía con el tema de las competencias digitales. No es fácil adaptarse a los cambios que implica esta modalidad. Aparte que solo se asisten dos días a las escuelas hay que aprovechar al máximo ese poco tiempo. Así también, por la situación laboral que tenemos no hay ese compromiso en relación a trabajar con la tecnología si las condiciones son tan desfavorables en ese sentido. (Gestión académica, GESTAC, ASA, L: 74-79).

Precisamente, las deficiencias, barreras y limitaciones en el accionar de la gestión académica en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, fueron percibidas por el actor social (ASA) en términos de la innovación pedagógica digital reflejada en varios aspectos significativos que afectan la implementación efectiva de competencias digitales en el ámbito educativo, como por ejemplo la apatía de los docentes, en tanto este comentario sugiere que muchos maestros se sienten apáticos o desmotivados con respecto a esta condición integrativa de la tecnología en el desarrollo de los objetivos curriculares, lo que trae como resultado la resistencia al cambio o la falta de capacitación adecuada para utilizar eficazmente la tecnología en el aula.

En el mismo entorno de hechos se develaron dificultades para adaptarse a los cambios, en tanto, las implicaciones dan lugar al desafío en el uso de la tecnología, especialmente si

carecen de experiencia previa o recursos adecuados para implementar estas prácticas de manera efectiva. Asimismo, este testimonio permite interpretar que las limitaciones de tiempo y recursos que subyace a las orientaciones pertinentes desde la gestión académica institucional, se suman a las condiciones laborales desfavorables en la institución que dificulta aún más la integración de competencias digitales en la enseñanza, agregando así la falta de compromiso institucional para apoyar la capacitación y el desarrollo de competencias digitales entre los docentes.

Autonomía y habilidades

El cuarto macroconcepto, da cuenta del interés al desarrollar la capacidad de los docentes para manejar de manera autónoma las herramientas tecnológicas en el entorno educativo, en línea con los principios del conectivismo, lo que se vincula con el hecho que los maestros deben poseer habilidades tecnológicas básicas, así como la capacidad de aprender de manera autodidacta y adaptarse a las nuevas tecnologías en constante evolución.

En este orden de ideas, el resumen de la investigación de Sailer et al. (2021) proporciona una perspectiva interesante sobre la evaluación de las habilidades y actitudes tecnológicas de los docentes, lo cual contribuye al entendimiento del macroconcepto: autonomía y habilidades tecnológicas desde el conectivismo, al proporcionar una herramienta confiable en la valoración de las habilidades tecnológicas de los docentes, para el desarrollo profesional.

De forma similar, los aspectos que tienen que ver con la relación entre habilidades tecnológicas y actividades de aprendizaje, connotan espacios académicos inteligibles en los cuales los maestros muestran que las habilidades tecnológicas autoevaluadas están asociadas con la iniciación de diversas actividades de aprendizaje que involucran tecnología, por lo tanto se tiene que aquellos educadores con mayores habilidades tecnológicas mantienen la tendencia de implementar actividades de aprendizaje digital en sus clases, lo cual refuerza su autonomía en el uso de la tecnología.

De hecho, las actitudes positivas hacia la enseñanza tecnológica son resaltadas desde esa iniciación de actividades de aprendizaje digital. No obstante, el encuentro con la realidad en la unidad Educativa Antonio José de Sucre, ha venido mostrando actitudes cada vez con mayores fortalezas en las actividades de aprendizaje menos pasivas, aunque se debe seguir trabajando en esa autonomía para fomentar el valor y beneficios en el uso de la tecnología, como factor crucial para facilitar actividades de aprendizaje más interactivas y constructivas.

Desde una perspectiva conectivista, el aprendizaje se concibe como un proceso de conexión y colaboración a través de redes de aprendizaje en línea. En este sentido, los maestros de Educación Primaria, deben ser capaces de utilizar estas redes y recursos digitales de manera autónoma para adquirir conocimientos, colaborar con otros profesionales y mejorar continuamente sus habilidades tecnológicas.

El desarrollo de la autonomía y habilidades tecnológicas desde el conectivismo implica promover un enfoque de aprendizaje autodirigido, donde los docentes asuman la responsabilidad de su propio desarrollo profesional en el uso de la tecnología. Esto puede incluir participar en comunidades en línea, cursos de capacitación autodirigidos y explorar activamente nuevas herramientas y recursos digitales. En la realidad del fenómeno de estudio relacionado con las competencias digitales del docente de Educación Primaria, este cuarto macroconcepto destaca la importancia de fomentar un ambiente que así lo promueva a fin de su adopción y adaptabilidad frente a los cambios tecnológicos y prácticas pedagógicas, en el marco de atender el impacto positivo en la calidad de la educación digital.

Apoyo y acompañamiento

Este quinto macroconcepto, da cabida a la comprensión de todas las acciones, recursos y estrategias destinadas a respaldar y asistir al docente en el desarrollo y mejora de sus competencias digitales en el contexto de la Educación Primaria, por lo tanto, se interpreta el interés de proporcionar un entorno de apoyo integral para que los educadores puedan adquirir, desarrollar y aplicar eficazmente las habilidades necesarias en la integración tecnológica a sus actividades educativas.

El efecto significativo de este macroconcepto en la realidad del fenómeno de estudio relacionado con las competencias digitales del docente de Educación Primaria, pone de relieve la caracterización de un adecuado apoyo y acompañamiento pedagógico sentido en torno a los beneficios para el desarrollo profesional continuo, lo cual ofrece oportunidades para la formación y el aprendizaje permanente del docente en el uso efectivo de la tecnología en el aula.

Es de este modo, cómo la reducción de la resistencia al cambio, se respalda en la mitigación de experiencias innovadoras que algunos docentes pueden experimentar al adoptar nuevas herramientas y enfoques tecnológicos en el sentido de mejoras en la calidad educativa en el marco de poner en práctica las habilidades y disposición de recursos necesarios, al significar

espacios de comprensión a través de prácticas educativas innovadoras y basadas en la tecnología.

El fomento de la confianza y la auto eficacia en el contexto del apoyo y acompañamiento efectivo en el uso de la tecnología, lo que, a su vez, puede motivarlos a explorar nuevas formas de enseñar y aprender. La creación de una cultura escolar de innovación es un aval representativo al priorizar este apoyo desde la supervisión educativa, para alentar, revisar y reflexionar en torno al fomento de una cultura escolar tecnológica donde se valoren y pongan en práctica las capacidades digitales.

El marco distinguido de la investigación de Gómez et al. (2021) hace referencia al apoyo y acompañamiento al docente en el contexto de la integración de la tecnología en el aula, que respalda a este quinto macroconcepto en términos de la identificación de la auto eficacia del docente, al identificarla como un factor clave en el uso y la integración de la tecnología por parte de los maestros en el proceso de enseñanza adecuada en el entendido de sus percepciones en la propia capacidad del hacer en el aula. De este modo, se significa el desarrollo profesional continuo, dado por la misma confianza en el uso e integración de la tecnología, lo cual ofrece las oportunidades de capacitación y conocimientos competitivos.

Equidad tecnológica

El sexto macroconcepto, se refiere a la responsabilidad y dedicación de los actores del hecho pedagógico en la realidad de la Educación Primaria, y como aspecto medular de atención de los maestros, las instituciones educativas como la Unidad Educativa Antonio José de Sucre y los responsables de tomar decisiones políticas regionales y nacionales, para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo y justo a las herramientas y recursos tecnológicos necesarios para su educación. Este macroconcepto, implica un compromiso activo al abordar las disparidades en el acceso y el uso de la tecnología educativa, especialmente entre poblaciones marginadas o desfavorecidas.

Desde este enfoque, se reconoce que el acceso a la tecnología no es uniforme y que las brechas digitales pueden perpetuar las desigualdades educativas. Por lo tanto, el compromiso con la equidad tecnológica educativa implica acciones concretas para eliminar estas barreras limitantes tanto en el aspecto de los recursos, como infraestructura y capacidades del maestro a

fin de garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse en sus perfiles potenciales de conocimientos utilizando herramientas digitales.

Este macroconcepto implica una serie de acciones, como proporcionar acceso a dispositivos tecnológicos y conexión a Internet en el hogar, ofrecer capacitación y apoyo en tecnología para docentes y estudiantes, desarrollar recursos educativos digitales inclusivos y culturalmente relevantes, acorde con el cumplimiento de lo delineado en papel sobre las políticas y programas propuestos en los planes integrales de la nación en materia educativa, en tanto se han de constituir en el eje de su ampliación y efectividad frente a las necesidades específicas de las comunidades desatendidas.

En este sentido, a partir de los aportes de Warschauer&Xu (2018), se pueden identificar varios elementos significativos que respaldan este sexto macroconcepto como el acceso a la tecnología, puesto que en el ejercicio aplicativo a la Educación Primaria, aunque existen las brechas digitales entre diferentes grupos socioeconómicos, todavía persisten, lo que conlleva a pensar sobre esa prioridad de responsabilidades compartidas desde la colaboración y participación activa para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para su educación.

Existe el reconocimiento en el uso de la tecnología por parte de los grupos juveniles en la cotidianidad de sus actividades de comunicación social lo que ha llevado a su utilidad también en los fines de aprendizaje. Esta diversidad en el uso y beneficios tecnológicos subraya la importancia de adaptar las estrategias educativas implicadas a través de las competencias digitales del docente para abordar las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes, lo que hace ver ese compromiso con la equidad en el acceso e implementación tecnológica en el aula.

Sin embargo, los mencionados autores hacen ver que aún no está claro cómo las diferencias en el acceso y el uso de la tecnología afectan las disparidades en los resultados educativos; por lo tanto, hace falta indagar las mayores precisiones en esta dinámica para comprender mejor la relación entre el acceso a la tecnología, su uso y los resultados académicos, a fin de tomar decisiones adecuadas para abordar cualquier desigualdad que pueda surgir.

Enfoque ontológico

El enfoque ontológico en la construcción del conocimiento investigativo sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria se fundamenta en la comprensión profunda de la realidad existencial del docente en su contexto educativo. Este enfoque reconoce que el docente no sólo es un agente educativo de cambios e innovación en el ente institucional, sino que también es un ser humano con percepciones, significados y experiencias que influyen en su práctica pedagógica y en su relación con la tecnología.

Al tomar como apoyo las percepciones y significados existenciales del docente frente a las falencias de infraestructura, recursos y equipos tecnológicos, se profundiza en la comprensión de las barreras y desafíos que enfrenta en su labor educativa. Esto implica la reflexión profunda en cuanto a revisarse a sí mismo en su condición de miembro de la comunidad educativa, para actuar en conjunto con el personal directivo y los padres de familia al considerar cómo la falta de acceso a la tecnología, impacta su capacidad para desarrollar competencias digitales y estrategias vinculadas a la integración eficaz de la digitalización de su pensar, sentir y hacer en el proceso educativo.

El enfoque ontológico también reconoce el interés por comprender las experiencias y emociones del docente en relación con estas debilidades tecnológicas que le impiden ejercer sus modos de acción en cuanto al *Dasein*. De esta manera, al interrogarse sobre ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? Se tiene que asumir la dinámica existencial de vivencias y experiencias que transcurren en el contexto educativo cuando se piensa sobre ¿Cómo se siente el docente frente a la falta de recursos tecnológicos? ¿Qué significado les atribuyen a estas limitaciones en su práctica pedagógica? En este caso, las respuestas atribuidas a cada situación planteada, ayudan a comprender mejor la realidad del docente frente a la identificación de posibles estrategias de apoyo y acompañamiento que promuevan su desarrollo profesional en el ámbito tecnológico.

En conformidad con el razonamiento de Davidov& Russo-Netzer (2022) y en atención al enfoque ontológico en la construcción del conocimiento investigativo sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria, se ha de valorar la comprensión profunda de la realidad humana y la experiencia subjetiva del individuo en su entorno educativo, por lo tanto, estos autores destacan varios elementos significativos que respaldan este enfoque.

Así, el componente de la conciencia humana en el enfoque ontológico reconoce su complejidad, que abarca tanto los mecanismos cognitivos de racionalidad y procesamiento como la experiencia subjetiva de sensaciones, sentimientos y emociones que están ahí presente en el desarrollo de las actividades relacionadas con el uso de la tecnología por parte del docente. Esta comprensión holística de la mente humana es fundamental para comprender cómo los maestros interactúan con la digitalización de su hacer educativo.

Asimismo, en términos de la experiencia subjetiva del individuo comprensible en la naturaleza de la realidad relacionada con las experiencias y prácticas fundamentadas en la tecnología se comprende que cada vivencia subjetiva está influenciada por cuatro dimensiones existenciales: temporalidad, corporeidad, relacionalidad y espacialidad. Ello siguiendo el razonamiento de Davidov& Russo-Netzer (2022) lo cual da cabida a las dimensiones que constituyen la base ontológica desde la cual los docentes desarrollan su relación con la tecnología digital en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, el aspecto inherente a la conceptualización del *Dasein*, viene a significar los elementos concomitantes con la existencia humana del docente de Educación Primaria en su contexto específico de la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, en su pensamiento y acción como un mediador entre los aspectos comprensivos puestas en práctica de este el hacer y sentir de sus propias competencias digitales dadas a las experiencias pedagógicas que dominan sus vivencias de manera subjetivas, por lo que se ha de comprender su puesta en práctica desde la interacción entre el individuo y su entorno, incluida su relación con la tecnología educativa.

Enfoque epistemológico

El enfoque epistemológico en la construcción del conocimiento sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria, se fundamenta en los principios del Construccinismo Social. Esta episteme, considera que el conocimiento es construido activamente por los individuos a través de la interacción social y la experiencia práctica. Aquí se desarrolla una perspectiva epistemológica que aborda cómo los docentes adquieren, internalizan y aplican sus competencias digitales en su práctica educativa.

Así, en cuanto al principio que sostiene el hecho que el conocimiento se construye a través de la interacción social y la participación activa en contextos sociales y culturales

específicos entre los docentes, se reconoce una realidad cargada de significaciones y experiencias en el contexto de las competencias digitales del docente, esto implica que el conocimiento sobre el uso y la integración de la tecnología, se construye a través de la interacción con otros docentes, estudiantes, recursos digitales y entornos educativos.

En el mismo entorno de ideas, el lenguaje común y escenarios activos, donde se practica la construcción del conocimiento pedagógico, resalta el carácter intersubjetivo para compartir estrategias y experiencias de intereses comunes entre los docentes para la construcción y el intercambio de aprendizajes que cubren las expectativas en el entorno de las competencias digitales transmitidas en la realidad de actividades. De hecho, los escenarios activos en la sinergia de actuaciones dentro y fuera del aula navegan hacia la creación de los aspectos innovadores que traen a colación en la perspectiva de la digitalización del conocimiento a través de la virtualidad de los cursos creados, proyectos colaborativos y las comunidades de práctica en línea, que configuran los espacios donde los docentes participan activamente en la construcción y aplicación de su hacer.

Asimismo, en cuanto a la relación sujeto-objeto, el enfoque epistemológico se concentra en este perfil de situaciones dinámicas co-construidas en función de los recursos disponibles, la infraestructura de apoyo e incluso el acompañamiento técnico en la gestión de los procesos tecnológicos que, aunque deficientes, adquieren interés en la búsqueda fuera de lo institucional a través del análisis de la relación dinámica entre el sujeto cognoscente (el docente) y el objeto cognoscible (las tecnologías digitales, infraestructuras y equipos). He allí donde se reconoce que la comprensión y aplicación de las competencias digitales del docente están influenciadas por su interacción con las herramientas y recursos tecnológicos disponibles en su entorno educativo.

Ahora bien, el enfoque epistemológico se precisa en la construcción activa del conocimiento, que de acuerdo con la investigación de Zhao et al. (2021) se identifica en la significancia que ilustran los docentes acerca de cómo se construye el conocimiento sobre competencias digitales, que en este caso de estudio se traslada al escenario de la educación primaria al resaltar la interacción social y el desarrollo tecnológico en la sociedad de la información y su búsqueda constante para convertirla en conocimiento educativo, donde la tecnología se desarrolla rápidamente y penetra profundamente en nuestras vidas, en tanto; la discusión sobre la competencia digital se ha convertido en un fenómeno de actualidad en la tendencia del conocimiento en la virtualidad de la enseñanza y el aprendizaje, donde docentes y

estudiantes interactúan entre sí a través de los medios tecnológicos con el fin de desarrollar los contenidos curriculares de influencia en la aplicabilidad de las competencias digitales.

Vale decir que, en el contexto de impacto que se alcanzó en el COVID-19 y las vicisitudes por las cuales atravesaron los docentes para asumir la caracterización híbrida en la educación, ha aumentado la preocupación por la competencia digital. Este contexto de crisis ha llevado a un mayor reconocimiento de la necesidad de desarrollar estos atributos cognoscitivos. La realidad de la educación primaria lo que significa que, la misma pandemia se ha convertido en un catalizador para la interacción social y la construcción colectiva de conocimiento en torno a las competencias digitales.

Por su parte, el desarrollo de las experiencias que sitúan la necesidad de valorar desde la práctica pedagógica el desarrollo de competencias digitales, hace ver los requerimientos enfocados del uso técnico y tecnológico de los recursos disponibles que en este marco de atención permitan la calidad educativa en el desarrollo de los cursos creados bajo el criterio de la condición híbrida de los aprendizajes y la enseñanza a través de la implementación de herramientas adecuadas en prácticas comunes de intereses compartidos que reconocen el camino andado en el haber cognitivo de la construcción del conocimiento que combina la pedagogía con el uso de herramientas tecnológicas y sobre la base de competencias digitales, a través de la participación activa en entornos educativos donde se promueve la colaboración, la innovación y la reflexión crítica.

Enfoque educativo

El enfoque educativo en la construcción del conocimiento sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria, se fundamenta en la integración de políticas educativas, el apoyo institucional y la gestión educativa en los diferentes niveles. De hecho, las políticas educativas asociadas a la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza y aprendizaje, proporcionan un marco normativo y de las directrices para la implementación efectiva de competencias digitales en el currículo escolar, al abordar aspectos como la formación docente en TIC, la infraestructura tecnológica en las escuelas y la creación de recursos educativos digitales.

Tal como lo plantea Salazar (2021) el análisis deliberativo de las políticas educativas dentro del nuevo eje curricular para la formación del docente en la República Bolivariana de

Venezuela y en el marco de los desafíos planteados en la Agenda Educativa 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se ha de poner en práctica desde la problematización, direccionalidad y democrática para dar frente a las inconsistencias develadas en la realidad de las escuelas del país.

Este ejercicio reflexivo, se ha de valorar particularmente en los elementos significativos que tienen que ver con las competencias digitales de los docentes que, en este momento socio histórico, atienden a la necesidad de profundizar los procesos educativos de manera constructiva en el contexto de nuevas políticas curriculares que se proyecten en su efectividad, el apoyo institucional en ambos escenarios: oportunidades para la formación del docente en las competencias digitales y dotación tecnológica en las escuelas.

Además, el apoyo institucional, tanto a nivel nacional como estatal, desempeña un rol funcional de interés en la promoción y el desarrollo de competencias digitales entre los docentes. Tal es el caso institucional de acompañamiento del ente rector de la educación como lo es el Ministerio del Poder Popular para la Educación a nivel nacional, que debe establecer programas de capacitación y recursos para la formación docente en competencias digitales, así como proporcionar directrices para la dotación, mantenimiento y uso efectivo de la tecnología en el aula. A nivel estatal, la Zona Educativa del estado Lara, pueden ofrecer el apoyo específico a la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, a través de programas de desarrollo profesional, asistencia técnica y recursos digitales adaptados a las necesidades locales.

Del mismo modo, el sentido de lineamientos derivados de las políticas educativas, hace pensar sobre la funcionalidad en la gestión educativa eficaz, a través de la coordinación del personal directivo de la escuela, quienes desempeñan un rol protagónico de sus responsabilidades y compromiso con la supervisión clínica para el acompañamiento pedagógico de los docentes en términos de competencias digitales. Esto implica la identificación de necesidades de capacitación, la recomendación de programas y proyectos adecuados, así como el fomento de un ambiente escolar que promueva la integración efectiva de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En conjunto, estos elementos proporcionan un enfoque holístico e integral para el desarrollo de competencias digitales entre los docentes de Educación Primaria.

Enfoque tecnológico

El enfoque tecnológico en la construcción del conocimiento sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria, constituye una plataforma medular sobre la cual se erige este constructo teórico al asumir el espacio contributivo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que se han convertido en herramientas imprescindibles en el ámbito educativo. Este enfoque se basa en comprender cómo las tecnologías pueden ser utilizadas de manera efectiva para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto específico de la Educación Primaria.

En esta perspectiva, el enfoque tecnológico implica asimilar en la realidad del fenómeno de estudio, las características y capacidades de las diferentes herramientas tecnológicas disponibles, desde software educativo hasta plataformas en línea y dispositivos móviles. Esto requiere la interpretación real y adaptable en el marco de las competencias gerenciales del docente donde se detallan las funcionalidades de cada herramienta y las condiciones disponibles en las cuales pueden ser aplicadas en el contexto de la Educación Primaria para promover el desarrollo de competencias digitales en los docentes.

En este orden de ideas, el enfoque tecnológico también implica considerar las tendencias y avances que emergen y se consolidan en el campo de la tecnología educativa, como el aprendizaje basado en juegos, la inteligencia artificial aplicada a la educación y la realidad virtual y aumentada. Estas tecnologías emergentes, tienen el potencial de transformar la forma en la cual se enseña y se aprende en el aula, por lo que representa la innovación en las tendencias de exploración y conocimiento, a fin de integrarlas de manera efectiva en la práctica docente.

Vale la pena destacar que, el enfoque tecnológico del constructo teórico se despliega sobre la base de su impacto y los beneficios que sostiene para activar nuevas realidades de enseñanza desde el desarrollo de competencias digitales del docente y su traslado formativo en el uso efectivo por parte de los estudiantes, lo que da cabida a comprender sus implicaciones en las habilidades y destrezas que permitan interpretar el uso de tecnología al servicio de la educación a través del potencial que sostienen en la adquisición de habilidades digitales, así como al identificar las mejores prácticas, el apego pedagógico sensible para superar la brecha digital al integrar la tecnología en el currículo escolar y en las actividades de formación docente.

De acuerdo con los elementos estructurales desarrollados del constructo teórico, se presenta la siguiente figura 19.

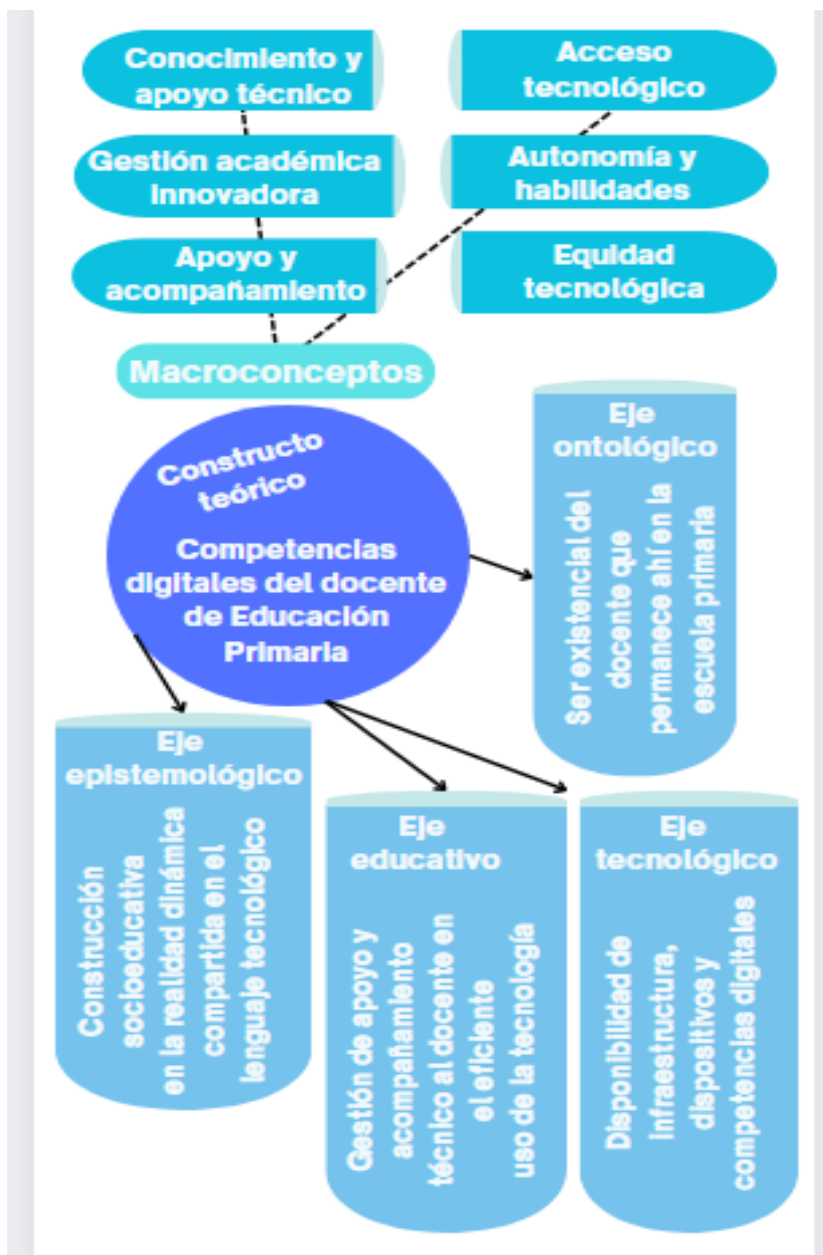


Figura 19. Constructo teórico sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria

Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura 19 presenta la generación del conocimiento centrado en el constructo teórico sobre las competencias digitales del docente de Educación Primaria, erigida sobre la plataforma del eje ontológico, el cual es asimilado desde la condición del ser existencial del docente que permanece ahí en la escuela primaria, mientras que el eje epistemológico, se comprende dentro de la construcción socioeducativa en la realidad dinámica que se construye permanentemente sobre la base de los intereses comunes compartidos en el lenguaje tecnológico para el desarrollo de los objetivos curriculares.

Del mismo modo, el eje educativo se concentra en los esfuerzos de gestión de apoyo y acompañamiento técnico al docente en el eficiente uso de la tecnología para el desarrollo del proceso de enseñanza innovadora y el eje tecnológico, cobra vigencia dentro de la disponibilidad de infraestructura, dispositivos/equipos, software y competencias digitales para la eficiencia de la tecnología en la cotidianidad del hacer docente hacia la calidad educativa.

MOMENTO VI

REFLEXIONES

En el cierre temporal del camino, el horizonte se expande al repensar sobre múltiples posibilidades cognoscentes.

Vilma Tampo

Metáfora sobre viaje al conocimiento

El encuadre discursivo en ciertos momentos de la investigación, como parte importante de este enfoque cualitativo con el uso de la metáfora sobre viaje al conocimiento para comunicar similitudes expuestas en el desarrollo escritural, se integran en estas reflexiones, al atravesar las distintas veredas recorridas de manera fascinante, a través de las percepciones y más allá de ello, de eventos que gobiernan la realidad en el fenómeno de estudio, con implicaciones subjetivas e intersubjetivas que me permitieron dilucidar esquemas de interpretación de los significantes con énfasis en la condición sensible, humana, pedagógica de enseñanza, frente a los requerimientos de capacitación y acompañamiento técnico temprano hacia la erudición de situaciones de aprendizajes para una comprensión matizada y de conceptualizaciones semánticas en el hecho del uso efectivo de la tecnología para fines educativos.

Es así como dentro de esos caminos recorridos de espacios, recursos, intenciones, develaciones, motivaciones; entre otros, se combinan en un trayecto cargado de situaciones educativas complejas, fusionadas en un contexto de experiencias constitutivas de pensamientos, lineamientos políticos curriculares y dentro de ellos, discursos que a veces, se muestran contradictorios en la práctica generada en los contextos del aula de Educación Primaria, para poder llegar a consolidarse hacia un contexto sistémico cognitivo más amplio, a fin de crear nuevos significados, estructuras colectivas y relacionales de gestión, participación, responsabilidades compartidas y decisiones ministeriales, en las diversas experiencias que transitan hacia la posibilidad de consolidar las competencias digitales del docente.

De modo que, estas relaciones análogas, acompañadas de discusión metafórica, se traen en este momento de la investigación no concluyente, puesto que avizora todavía un horizonte amplio por recorrer en este viaje al conocimiento, si pensamos en términos del impacto que el

fenómeno de estudio representa para efectos de la innovación, el sentido de fortaleza de la enseñanza hacia los aprendizajes de quienes ya viven en un mundo cargado de tecnología y que necesariamente, exigen de estas competencias digitales del docente, no solamente como siembra de futuro, sino en términos de influencia y motivación para seguir caminando y superando las barreras digitales que devienen en esta sociedad informatizada y cargada de formas esquemáticas de imágenes, sonido, información en red, sobre la cual debemos orientar en su selección como educadores.

De hecho, estos razonamientos se constituyen en la integración de voluntades desde el poder hacer, donde cada quien con el aporte constructivo de lo que se dispone en la institucionalidad, ha de aportar. Sin embargo, como lo que hay no es suficiente, pues entonces en estos esfuerzos necesarios, se deben encontrar los medios, recursos, escenarios de comprensión de cada miembro del hecho pedagógico que pueda empujar desde la cooperación, lo conveniente para que la expedición hacia el conocimiento tecnológico sea el acontecimiento enfático que enmarca el desarrollo tecnológico en la Educación Primaria y sobre lo que se debería hacer, en el marco entendido de los tomadores de decisiones, para ser más consistentes en sus propios lineamientos que implican encajar en las experiencias del docente, en términos de equidad y justicia.

Por ello, es importante asumir la dinámica real de los acontecimientos que los mismos docentes apuntan de manera coherente y específica en las necesidades y requerimientos que impulsarán las formas de proceder de manera efectiva en el entorno del hacer tecnológico en el aula, para no incurrir una vez más, en barreras cognitivas y epistemológicas que suman diferencias conflictivas en la conceptualización y solicitudes de los lineamientos políticos, que en esta materia, transcurren hacia la incorporación híbrida de la enseñanza y aprendizaje, dado el mapeo de situaciones que limitan esta práctica, dentro de un modo recurrente de concreción bancario de la educación, aun en tiempos de transformaciones sociales.

Ahora bien, este camino andado sobre el conocimiento, es un construir constante que no solamente se manifiesta en la vía directa en la cual se precisa el horizonte efectivo de los aprendizajes, a partir de un discurso educativo y lineamientos ministeriales, enmarcados en sus propias políticas y filosofías, que no alcanzan las condiciones ideales sobre las cuales se han de fundar las experiencias de las instituciones educativas de Educación Primaria, porque sus compromisos se quedan en el papel, y no se llegan a consolidar de manera sostenible, hacia el

apoyo al docente desde todo punto de vista para fundamentar sus ideas pedagógicas y tecnológicas con base a las competencias digitales, sino que ciertamente, la misma popularización en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la cotidianidad de mensajes transmitidos por parte del conglomerado socioeducativo, incluyendo los estudiantes, los padres/representantes y directivos, así lo demanda en las puertas de la era de la digitalización de la información para convertirla en conocimiento.

En este orden de ideas, este mundo imaginativo de quienes proponen planes y programas referidos a la necesidad de incorporar la tecnología en el aula, quedan expuestos en un mundo desconocido por quienes recorren en su propia práctica pedagógica, una realidad desconfigurada de las estaciones que necesariamente se deben cumplir para realimentar los procesos en cada una de las piezas de la enseñanza incorporada a la creación de diseños en entornos híbridos de la tecnología para poder ayudar a los estudiantes a desenvolverse desde sus propios ejercicios y recursos en el mundo que les espera recorrer a través de conductos tecnológicos que activan su auto aprendizaje consistente con el manejo efectivo en el uso de la tecnología para dar mayor énfasis a sus tareas y proyectos.

De allí que las competencias digitales del docente, conllevan una serie de eventos, interacciones y situaciones didácticas con la inclusión de las tecnologías educativas que le van a permitir crear escenarios, estrategias y condiciones relacionadas con estas habilidades, iniciando con las más simples y avanzando hacia las más complejas tareas en sus roles mediadores de los cursos y contenidos curriculares correspondientes, hacia la presentación de tareas involucradas en los aprendizajes, que a su vez, privilegian la capacidad crítica y creativa en los méritos del estudiante. En este sentido y al hacer de la práctica educativa siguiendo los beneficios y bondades de la tecnología, se asume el pensamiento de Smith (2013) en el marco de manifestar que también el aprendizaje es un viaje donde cada estación es un lugar ideal para pensar y hacer, coordinar con el equipo las tareas asignadas en colaboración además de incentivar al otro que se vuelve nuestro acompañante en ese viaje, hacia la construcción del conocimiento.

Aquí, la metáfora seguida sobre el viaje al conocimiento, queda expuesta en términos de veredas recorridas, detenimiento necesario para recargar combustible, líneas rectas que avizoran la llegada en el alcance de metas educativas, líneas curvas delineadas para asumir compromisos y decisiones en acompañamiento al docente, estaciones de servicio que deben contar con la plataforma tecnológica, equipos/recursos, disponibilidad/disposición, pero además las

competencias digitales del docente que conduce en buena marcha, la construcción de los aprendizajes conceptualizados en temáticas particulares y lugares específicos incorporados como parte de los contenidos llevados en la maleta cargada de acontecimientos e ideas afines al manejo de la tecnología educativa.

De acuerdo con Mystakidis et al. (2023) quedará para los equipos de especialistas en aprendizaje electrónico, la misión de diseñar y desarrollar el cómo situar el eje medular de las competencias del docente, para abordar el escenario de la enseñanza y el aprendizaje de los más jóvenes estudiantes en la Educación Primaria, en aspectos específicos del pensum de estudio, en el cual se recomienda el aprendizaje innovador y trascendente que demarca el uso de las tecnologías de la información y comunicación, al comprender que en la realidad de las instituciones de este nivel, hay una carencia de plataforma tecnológica, recursos, equipos y capacidades de los educadores, que exigen visionar la red entretejida delimitaciones que todavía adquieren interés frente a la brecha digital.

En este sentido, necesaria de superar como piedra en el camino hacia la construcción del conocimiento alojado en la falta de decisiones pertinentes en los más altos niveles gerenciales de la educación, que en este sentido debe captar la atención, preocupación e interés de los actores del hecho pedagógico, que en el sentido de esta metáfora pareciera conducir aun con la procura en papel del ente ministerial, de la controversia encontrada como la condición de subirse al autobús en una historia ficticia o un desafío a la realidad de los eventos tecnológicos que se deben ofertar para invitar a un aprendizaje en el cual los protagonistas y héroes que evitan todo accidente en el viaje al conocimiento, son los directivos, docentes, padres /representantes y tomadores de decisiones a nivel regional y nacional.

A ello se suma, los razonamientos de los autores mencionados en el párrafo anterior, desde la perspectiva de condicionar el rol de los docentes en sus competencias puestas en práctica puesto que esta condición es vital para la adopción de soluciones basadas en tecnología en la educación, al adoptar las estrategias en el hacer continuado de su práctica pedagógica en la integración de elementos críticos, creativos y prácticos para estar sensibles frente a la enseñanza en el aula y en línea.

La travesía hacia el conocimiento, especialmente en el ámbito de las competencias digitales del docente de Educación Primaria, encuentra su desafío más significativo en la brecha digital. Según Cheshmehzangi et al. (2023) esta brecha se ha ampliado como consecuencia de la

pandemia de COVID-19, exacerbando las disparidades y desigualdades en todas las esferas de la actividad humana, incluida la educación. Esta situación afecta especialmente a los niños y niñas en este nivel educativo, cuya vulnerabilidad se manifiesta en diversas facetas actuales y potenciales. Aún desconocemos por completo los impactos psicológicos, emocionales y conductuales que esta crisis puede tener en ellos a largo plazo.

La metáfora del viaje al conocimiento, me permite visualizar la brecha digital como un obstáculo significativo en este camino hacia el dominio de las competencias digitales por parte de los docentes de Educación Primaria. Al igual que en un viaje, donde los caminos pueden estar bloqueados o tener obstáculos que dificultan el avance, la brecha digital representa una barrera que impide un acceso equitativo y completo a las herramientas y recursos digitales necesarios para una educación de calidad.

Esta brecha se ha ampliado últimamente, en el escenario de la situación país de la República Bolivariana de Venezuela, dentro de lo cual se comprenden los aspectos exacerbados en las oportunidades que también limitan el desarrollo tecnológico del docente, dadas sus necesidades económicas, sociales y de reconocimiento a sus labores como líderes educativos, donde las desigualdades preexistentes, destacan del mismo modo, las discrepancias en el acceso a la tecnología y la conectividad permanente a Internet gratuito. En este contexto, tanto los docentes como los niños y niñas de la Educación Primaria, se encuentran en una situación que vulnera incluso sus derechos a una educación de calidad, ya que la falta de acceso a la tecnología puede limitar su capacidad para participar plenamente en experiencias educativas en línea y desarrollar las habilidades digitales necesarias para el futuro.

Por lo tanto, el compromiso con el cierre de esta brecha digital se vuelve un aspecto nuclear alrededor del cual gira la necesidad de valorar nuevas condiciones sensibles en el camino hacia la adquisición de competencias digitales por parte de los docentes de Educación Primaria, lo cual hace pensar en torno a proporcionar acceso a la tecnología y la conectividad, así como en el hecho de ofrecer apoyo y capacitación a través de proyectos y programas sostenibles avalados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, a fin que los educadores y sus estudiantes, puedan integrar de manera efectiva las herramientas digitales en su práctica educativa al garantizar que todos tengan igualdad de oportunidades para aprender y prosperar en la era digital.

La falta de acceso gratuito a Internet para fines educativos puede generar diversas disparidades formativas sensible, tanto para los niños/niñas como para los docentes de la Escuela Primaria, en cuanto a las limitaciones en el acceso a recursos educativos en línea, puesto que sin acceso a Internet gratuito, los estudiantes y docentes tienen dificultades para mantenerse activos en esta realidad de búsquedas en la red, en aspectos como libros electrónicos, recursos multimedia y plataformas de aprendizaje en la Web.

Asimismo, la brecha en el aprendizaje a distancia y también en escenario híbrido connota situaciones en la virtualidad del conocimiento generados, como es el caso de la enseñanza remota durante la pandemia de COVID-19, dentro de lo cual aquellos que no tienen acceso a Internet gratuito, enfrentan dificultades para participar en clases y cursos de esta naturaleza en línea, incluso en las dificultades que se derivan en las experiencias de aprendizaje para acceder a recursos en línea y comunicarse con sus compañeros y maestros.

De modo que, las desigualdades en el desarrollo de habilidades digitales, se hacen presentes cuando no tenemos ni electricidad ni mucho menos acceso a Internet gratuito, lo que perpetua las desigualdades en el desarrollo de habilidades digitales entre los estudiantes y docentes y consecuentemente se mueven en desventajas sobre aquellos pocos sectores educativos que buscan diversos escenarios para acceder por sus propios medios disponibles a la red, para desarrollar habilidades tecnológicas críticas en el éxito actual y futuro en la sociedad digital. De hecho, las limitaciones en la comunicación y colaboración, se tornan dificultosas sin acceso a Internet, afectando negativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades sociales y de colaboración.

De la misma manera, en esta reflexión no puedo dejar atrás, el llamado de atención a todos los actores del hecho pedagógico en la Educación Primaria, respecto al nudo crítico que se manifiesta al tratar de concretar las oportunidades de innovación tecnológica y avanzar en la enseñanza en un mundo cada vez más digitalizado, como lo es la falta de infraestructura tecnológica adecuada y actualizada, debido a que esta barrera suele involucrarse a través de diferentes veredas:

En cuanto a una infraestructura obsoleta, que a veces se suele identificar en laboratorios de computación, sin mantenimiento, sin personal técnico que lo atienda y respalde en su funcionalidad e incluso con sólo el nombre dispuesto en un salón sin equipos. De modo que, en muchas instituciones la falta de la infraestructura tecnológica necesaria para integrar eficazmente

la tecnología en el aula se hace evidente, sin que el proceso gestor de los actores sociales se evidencie sino con la apatía y la escasez de voluntades encaminadas en el marco de superar estas debilidades físicas infraestructurales que no fueron asimilados en su carácter sostenible cuando se iniciaron estos programas a nivel nacional. Esto incluye equipos informáticos anticuados, conexiones a Internet lentas, poco confiables e incluso sin este aporte, que conlleva a sistemas de gestión de aprendizaje desactualizados.

Asimismo, el referente adicional al nudo crítico asociado con la debilidad en la innovación educativa centrada en las competencias digitales de los docentes frente a las barreras de los recursos limitados, cobra vigencia en la actualidad cuando la falta de fondos suficientes para la adquisición de nuevos equipos y tecnologías, así como la capacitación del personal docente en su uso efectivo se evidencia en franco deterioro. Este escenario puede perpetuar la brecha digital entre las escuelas que tienen recursos y aquellas que no alcanzan este bien colectivo de carácter educativo, exacerbando las desigualdades en la realidad de la Educación Primaria que se desea.

Por otra parte, el acceso desigual de los estudiantes realimenta lo antes mencionado en tono con los requerimientos institucionales relativos a la idea de una escuela que debe contar con la infraestructura necesaria, tal como el contexto de esta investigación acaecida en la Unidad Educativa Antonio José de Sucre, donde un alto grupo de estudiantes enfrentan dificultades para acceder a la tecnología en el hogar del mismo modo que en la escuela, dado su falta de dispositivos personales o conexiones a Internet, generando en la práctica escolar, baja participación en actividades de aprendizaje en línea y comprometer su progreso académico.

Igualmente, se añaden como nudos críticos en el perfil de competencias digitales del docente el hecho de la falta de apoyo institucional, donde una vez más, se hace mención al hacer efectivo que deberían sostener las autoridades educativas, que se quedan rezagadas en sus contribuciones ante la poca cosmovisión en el presente y hacia el futuro, sobre cómo integrar la tecnología en el plan de estudios de manera efectiva, sinérgica y participativa, lo cual viene produciendo sus efectos al obstaculizar los esfuerzos de innovación tecnológica en la Escuela Primaria.

Todo ello, engloba la falta de políticas claras desde las altas esferas educativas traducidas en el escenario complejo de la escuela primaria, donde los docentes enfrentan dificultades para acceder a programas sostenibles de capacitación en competencias digitales, que manifiestan la

falta de orientación y recursos. Los docentes pueden carecer de una guía clara sobre cuáles competencias digitales son prioritarias y cómo integrarlas en su práctica educativa. La ausencia de directrices en la gestión escolar dificulta ese reconocimiento de metas alcanzables además de falta de dotación de los recursos tecnológicos a fin de poder hacer sus labores en el ejercicio de la enseñanza híbrida en el cual se ponga de manifiesto esas habilidades digitales.

Del mismo modo, las limitaciones de tiempo y la carga de trabajo, cuando incluso se ofrecen programas esporádicos de capacitación en competencias digitales, o su auto elegibilidad de participación en cursos de esta naturaleza en términos de alfabetización tecnológica, suele derivarse en nuevas piedras en el camino hacia el conocimiento, cuando este ejercicio dual de trabajo y estudio se torna cuesta arriba desde el punto de vista de las dificultades que los mismos directivos y coordinadores de la institución disponen desde las cargas de trabajo existentes. La falta de tiempo dedicado específicamente a la formación en tecnología puede dificultar que los docentes adquieran y desarrollen las habilidades necesarias de manera efectiva.

En los mismos términos, la falta de continuidad y apoyo en ese interés de estar capacitándose siempre en el núcleo de las nuevas realidades de la tecnología al servicio de la educación, se convierte en incentivos etéreos, cuando los programas de capacitación a los cuales asisten de modo personal en su mayoría, a menudo carecen de continuidad y apoyo a largo plazo, con lo cual se caen esos propósitos, ya que es común que se realicen talleres o sesiones de capacitación únicas sin un seguimiento adecuado o sin oportunidades para el desarrollo profesional continuo. Esto limita la efectividad de la capacitación y dificulta al mismo tiempo que, los docentes implementen de manera efectiva las habilidades adquiridas en el aula.

De forma similar, suelen imponerse los caminos llenos de espinas y dardos frente a una realidad palpable sobre los recursos insuficientes, cuando se quiere ajustar estrategias en función de cumplir con objetivos curriculares en el desarrollo de los contenidos adaptables a los enfoques adquiridos en algunos escenarios de construcción de conocimientos, sin embargo; se carecen de los recursos necesarios para ser efectivos. Esto incluye acceso a tecnología y herramientas de aprendizaje en línea, así como materiales de capacitación de calidad. La falta de equipos, plataforma Moodle e Internet gratuitos para efectos de la educación, conlleva al cansancio, falta de motivación y calidad de los procesos.

En conjunto, estas limitaciones crean un entorno desafiante sobre las cuales se debe reflexionar apuntalando hacia los hechos concretos que permitan a los docentes de la escuela

primaria, activarse en el sistema de mejoras de sus competencias digitales. Aunque están dispuestos a participar en programas de capacitación, la inexistencia de políticas claras y el apoyo insuficiente dificultan su capacidad para hacerlo de manera efectiva y sostenible. Es fundamental que las autoridades educativas aborden estas limitaciones y proporcionen un marco distintivo que garantice que los docentes estén bien preparados para enfrentar los desafíos de la educación digital.

REFERENCIAS

- Abboud, M., & Rogalski, J. (2021). Open dynamics situations of classroom use of digital technologies: investigating teachers' interventions. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21, 424-440. <https://doi.org/10.1007/s42330-021-00151-9>
- Abdulrahman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V., Imam-Fulani, Y. O., Fahm, A. O., & Azeez, A. L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6(11), e05312. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312>
- Affum, M. Q. (2022). The effect of internet on students' studies: a review. *Library philosophy and practice (e-journal)*, 6932. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/6932>
- Ahmad, S. F., Alam, M. M., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., & Hyder, S. I. (2022). Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 14(3), 1101. <https://doi.org/10.3390/su14031101>
- Ahmed, I. A., & Mikail, M. A. (2022). Interactive instructor for a synergistic student-centered and personalized teaching: A biosocial approach. *Education and Urban Society*, 55(8). <https://doi.org/10.1177/00131245221106717>
- Al-Maawali, W. (2022). Integrating critical thinking into digital connectivism theory: Oman pre-service teacher development. *Language Teaching Research Quarterly*, 32, 1-15.
- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Anaya, E. (2021). *Competencias digitales: una necesidad en el docente de hoy*. Tesis Doctoral. Disponible: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8164>. Consulta: enero 23, 2023.
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 9(1), 176-187.
- Asio, J. M. R., Gadia, E. D., Abarintos, E. C., Paguio, D. P., & Balce, M. (2021). Internet connection and learning device availability of college students: basis for institutionalizing flexible learning in the new normal. *Studies in Humanities and Education*, 2(1), 56-69. <https://doi.org/10.48185/she.v2i1.224>
- Avni, E. y Rotem, A. (2016). Digital competence: a net of literacies. En: Rosen Y., Ferrara S., y Mosharraf, M. (Eds.). *Handbook of Research on Technology Tools for Real-World Skill Development*, (13-41). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-9441-5.ch002
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). *The impact of school infrastructure on learning: a synthesis of the evidence*. International Development in Focus. The World Bank.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., et al. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., & Serra, T. (2020). Fostering critical reflection in primary education through steam approaches. *Education Sciences*, 10(12), 384. <https://doi.org/10.3390/educsci10120384>
- Bernsteiner, R., Ploder, C., Dilger, T., & Probst, A. (2021). Motivating students to acquire digital skills. En: *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions*, (pp. 853-862). MCI

- Management Center Innsbruck & HTL Wels& HTL Linz. DOI: 10.1007/978-3-030-68201-9_84.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chiriboga, F., Masapanta, E., González, F., Ortega, L., & Herrera, M. (2023). *Gestión educativa y TIC en tiempos de cambios*. Fondo Editorial Red HOLOS XXI. <https://fondoeditorial.redholosxxi.com/index.php/libros/catalog/book/10>
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1028>
- Cimermanová, M. (2023). Demand for digital skills in primary education. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(3(70)), 149-161. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1870.11>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Antioquia.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36.860*. (Extraordinaria). Diciembre 30, 1999.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. McGrawHill.
- Davidov, J., & Russo-Netzer, P. (2022). "Being Here", *dasein*, and the four lifeworld existential modes of subjective experience. In P. Russo-Netzer, R. Schulenberg, & A. Batthyány (Eds.), *Existential Authenticity*, (pp. 27-49). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07842-2_2
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1), 58-87.
- Du, W., Liang, R., & Liu, D. (2022). Factors influencing school teachers' continuous usage intention of using VR technology for classroom teaching. *SAGE Open*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/21582440221114325>
- Enríquez, L., Bras, I., Bucio, J., & Rodríguez, M. (2017). La comunicación y la colaboración vistas a través de la experiencia en un MOOC. *Apertura*, 9(1), 126-143.
- Fernández-Batanero, J.-M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.-M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: a literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Fernández-Otoya, F., Cabero-Almenara, J., Pérez-Postigo, G., Bravo, J., Alcázar-Holguin, M. A., & Vilca-Rodríguez, M. (2024). Digital and information literacy in basic-education teachers: a systematic literature review. *Education Sciences*, 14(2), 127. <https://doi.org/10.3390/educsci14020127>.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: an analysis of frameworks*. Sevilla: JRC-IPTS. Disponible: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Scientific and policy report by the joint research centre of the European Commission. Madrid: European Commission.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones al construccionismo social*. Barcelona: Paidós.
- Ghavifekr, S., & WanRosdy, W. A. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), ISSN: 2148-9955.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gomez, F.C., Trespacios, J., Hsu, Y.C. et al. (2022). Exploring teachers' technology integration self-efficacy through the 2017 ISTE Standards. *TechTrends*, 66, 159-171. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00639-z>
- González Rey, F. (2022). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo: EDUC.
- González, D. (2019). *Comunicación interactiva en las aulas virtuales de educación universitaria politécnica. Reflexiones fenomenológicas*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Barquisimeto.
- Goodrich, J. M., Hebert, M., & Namkung, J. M. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic on elementary school teachers' practices and perceptions across the spring and fall 2020 semesters. *Frontiers in Education*, 6(793285). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.793285>
- Gopinathan, S., Kaur, A. H., Veeraya, S., & Raman, M. (2022). The role of digital collaboration in student engagement towards enhancing student participation during COVID-19. *Sustainability*, 14(11), 6844. <https://doi.org/10.3390/su14116844>.
- Guillén, F. D., Linde-Valenzuela, T., Ramos, M., & Mayorga-Fernández, M. J. (2022). Identifying predictors of digital competence of educators and their impact on online guidance. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00197-9>
- Haarala-Muhonen, A., Myyry, L., Pyörala, E., Kallunki, V., Anttila, H., Katajavuori, N., Kinnunen, P., & Tuononen, T. (2023). The impact of pedagogical and ICT training in teachers' approach to online teaching and use of digital tools. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1223665>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Harlow, V., & Wen, H. (2022). Preparing teacher candidates to implement digital storytelling. *Computers and Education Open*, 3, 100079. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100079>
- Hatos, A., Lacrimioara, C. M., & Clipa, O. (2022). The importance of teacher training from the digital skills perspective. In A. Hatos & C. M. Lacrimioara (Eds.), *Challenges in Education-Policies, Practice and Research* (pp. 162-172). Peter Lang.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugh, M., & Zubairi, A. (2022). Technology use for teacher professional development in low- and middle-income countries: a systematic review. *Computers and Education Open*, 3, 100080. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080>
- Holt, K. (2015). *The impact of technology on primary education. Capstone projects and master's theses*, 482. Retrieved from https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes/482
- Horneffer, R. (2009). En torno a la fenomenología de Heidegger. *Revista filosofía*, 41(124), 117-128.
- Horrigan-Kelly, M., Millar, M. y Dowling, M. (2016). Comprensión de los principios clave de la filosofía de Heidegger para la investigación fenomenológica interpretativa. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*, 15 (1). <https://doi.org/10.1177/1609406916680634>
- Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía Fenomenológica*. (Trad. Antonio Ziriñ). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- INTEF. (2017). Marco común de la competencia digital docente. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

- Ibda, H., Syamsi, I., & Rukiyati, R. (2023). Professional elementary teachers in the digital era: A systematic literature review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(1), 459. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i1.23565>
- Ilomaki, L., & Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: Innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8>
- Isik, A. D. (2018). Use of technology in constructivist approach. *Educational Research and Reviews*, 13(21), 704-711. DOI: 10.5897/ERR2018.3609
- Isrok'atun, I., Pradita, A. A., Ummah, S. A., Amalia, D. Y., & Salsabila, N. S. (2022). Digital literacy competency of primary school teacher education department student as the demands of 21st century learning. *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(3), 466-483. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i3.44057>
- Jackman, J. A., Gentile, D. A., Cho, N. J., et al. (2021). Addressing the digital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour*, 5, 542-545. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01074-z>
- Jakoet-Salie, A., & Ramalobe, K. (2023). The digitalization of learning and teaching practices in higher education institutions during the Covid-19 pandemic. *Teaching Public Administration*, 41(1), 59-71. <https://doi.org/10.1177/01447394221092275>
- Johnson, A. M., Jacovina, M. E., Russell, D. E., & Soto, C. M. (2016). Challenges and solutions when using technologies in the classroom. In S. A. Crossley & D. S. McNamara (Eds.) *Adaptive educational technologies for literacy instruction*. (pp. 13-29). New York: Taylor & Francis. Published with acknowledgment of federal support.
- Kadir, R. (2022). Online teaching and learning at primary school during covid-19 pandemic: exploring parents and teachers' voices. *International Journal of Asian Education*, 3(1), 56. <https://doi.org/10.46966/ijae.v3i1.272>
- Kaqinari, T. (2023). Facilitators and barriers to online teaching and educational technology use by university lecturers during COVID-19: A systematic review of qualitative evidence. *Trends in Higher Education*, 2(4), 636-666.
- Kerrigan, J., & Andres, D. (2022). Technology-enhanced communities of practice in an asynchronous graduate course. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/00472395221079288>
- Kerssens, N., & van Dijck, J. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 250-263. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725>
- Khairova, I., & Gabdullina, E. O. (2020). *The use of digital learning resources in the implementation of individual educational route of primary school students*. In IFTE 2020 - VI International Forum on Teacher Education. DOI:10.3897/ap.2.e0989.
- Keane, T., Linden, T., Hernandez-Martinez, P. (2023). Digital technologies: students' expectations and experiences during their transition from high school to university. *Educational Information Technology*, 28, 857-877. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11184-4>
- Khlaif, Z. N., Sanmugam, M., Joma, A. I., Odeh, A., & Barham, K. (2023). Factors influencing teacher's technostress experienced in using emerging technology: a qualitative study. *Tech Know Learn*, 28(2), 865-899. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09607-9>

- Koopman, C. (2010). Historical critique or transcendental critique in Foucault: two Kantian lineages. *Foucault Studies*, No. 8, 100-121. <https://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/article/view/3005>
- Kraft, M.A., & Bolves, A. (2021). Can technology transform communication between schools, teachers, and parents? Evidence from a randomized field trial. *Education Finance and Policy*. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00344
- Kuusimäki, A.-M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). The role of digital school-home communication in teacher well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N°. 5.929. (Extraordinaria). Caracas, agosto 15, 2009.
- Liu, M., & Yu, D. (2023). Towards intelligent E-learning systems. *Educational Information Technology*, 28, 7845-7876. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11479-6>
- López, J. (2017). (Dir.). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. *Revista Psicología Digital*. Revista del Programa Problemáticas Contemporáneas. Psicoanálisis, Ciencia, Ciencia Cognitiva-Centro de Estudios Interdisciplinarios. U.N.R. Disponible: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/67301/CONICET_Digital_Nro.abd9f50a-9a6e-47af-9c2e-783887cb587e_A.pdf?sequence=2
- Manji, K., Hanefeld, J., Vearey, J., Walls, H., & de Gruchy, T. (2021). Using WhatsApp messenger for health systems research: a scoping review of available literature. *Health Policy and Planning*, 36(5), 774-789. <https://doi.org/10.1093/heapol/czab024>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. (2a. ed.). México: Trillas.
- Marza, M., & Cruz, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506, doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>.
- Matharu, M. S. (2024). Technology integration in primary education: a survey of tools and applications. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(2), 108-109.
- Medel, C. (2022). *Competencias digitales docentes para la formación universitaria de los profesores de educación básica. (Educación primaria en Chile)*. Tesis Doctoral no publicada. Disponible: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2630/1/Cristian%20Prado%20Medel-rep.pdf>.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del SubSistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: Autor.
- Moltudal, S. H., Krumsvik, R. J., & Høydal, K. L. (2022). Adaptive learning technology in primary education: implications for professional teacher knowledge and classroom management. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.830536>
- Morales, M. (2019). *La incorporación de la competencia digital docente en estudiantes y docentes de formación inicial docente en Uruguay*. ¿Tesis Doctoral. Disponible: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/667661/TESI.pdf? Séquense=1&isAllowed=y>,
- Moreno, A., Fernández, M. A., y Godino, A. (2020). Competencia Digital Docente: Área de Información y Alfabetización Informacional con la Edad Académica. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 7(1), 45-57

- Morse, J. (2003). (Edit.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Murillo, F., & Duck, C. (2020). *El Covid-19 y las Brechas Educativas*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Olibie, E. I. (2014). Parental involvement in curriculum implementation as perceived by Nigeria secondary school principals. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 40. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n1p40>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas educativas 2021*. [Documento en línea] Disponible en: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=10.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC's en educación en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Otani, T. (2020). Functions of qualitative research and significance of the interpretivist paradigm in medical and medical education research. *Fujita Medical Journal*, 6(4), 91-92, [10.20407/fmj.2020-018](https://doi.org/10.20407/fmj.2020-018).
- Pappa, C. I., Georgiou, D., & Pittich, D. (2024). Technology education in primary schools: addressing teachers' perceptions, perceived barriers, and needs. *International Journal of Technology Design Education*, 34(2), 485–503. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09828-8>
- Pervin, N., & Mokhtar, M. (2022). The interpretivist research paradigm: a subjective notion of a social context. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(2), 419-428, doi:10.6007/IJARPED/v11-i2/12938.
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23, 1005-1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Piñero, M y Rivera, M. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto.
- Polleri, G. (2021). *Prácticas Pedagógicas en Aulas Virtuales: Reconstrucción Crítico Teórica en Voces de Docentes Universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto.
- Pratiwi, D. I., & Waluyo, B. (2023). Autonomous learning and the use of digital technologies in online English classrooms in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), 423-1309. <https://doi.org/10.30935/cedtech/1309>
- Qazi, M. S., & Bhat, M. A. H. (2023). Use of ICT in primary schools: A study. *Journal of Critical Reviews*, 7(19/2020), 11857-11872.
- Rodríguez, M., Peleteiro, I. (2020). Antropolítica en Venezuela: un cuenco de mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2 (Especial), 117-139, <https://dx.doi.org/10.47666/summa.2.esp.09>

- Rohmanurmeta, F. M., Susilo, H., Zainuddin, M., & Hadi, S. (2024). The digital technology literacy profiles of students as prospective elementary school teachers. *Cogent Education*, 11(1), Article 2332839. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2332839>
- Rokenes, F. M., Gruters, R., Skaalvik, C., Lie, T. G., Osterlie, O., Jarnerot, A., Humphrey, K., Gjovik, O., & Letnes, M.-A. (2022). Teachereducators' professionaldigital competence in primary and lowersecondaryschoolteachereducation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(1), 46-60. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.1.4>
- Sailer, M., Stadler, M., Schultz-Pernice, F., Franke, U., Schöffmann, C., Paniotova, V., Husagic, L., & Fischer, F. (2021). Technology-relatedteachingskills and attitudes: Validationof a scenario-basedself-assessmentinstrumentforteachers. *Computers in Human Behavior*, 115, 106625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106625>
- Salazar, L. (2021). Política curricular para la formación docente en Venezuela. Desafíos desde la agenda educativa 2030. *Revista de Investigación*, N° 104, vol. 45. (Extraordinario), 137-164. Retrievedfrom <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/9244>
- Sánchez, L, y Albarenga, S. (2015). *La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación*. *Tecnología en marcha*, 28(1), 121-129. [Artículo en Línea] Disponible: <https://doi.org/10.18845/tm.v28i1.2196>
- Sánchez, L, y Tarazaga, V. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Jaime I. [Tesis Doctoral en Línea] Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=119714>.
- Sarango, C. (2021). *Competencia digital docente como contribución a estimular procesos de innovación educativa*. Tesis Doctoral. Disponible: <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis-VERSIOi%CC%80N%20FINAL-240921.pdf>.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu
- Scott, H. E., & Smith, M. (2024). Innovation from necessity: Digital technologies, teacher development, and reciprocity with organisational innovation. *Open Learning*, 39(5). <https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2307627>
- Selvan, T., & Kalaiyarasan, D. (2023). Systematicreviewonutilizationofwhatsapp in education. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3577406/v1>.
- Shanthi, G., & Renugadevi, A. (2022). Digital literacyamongprimaryschoolteachers. *Shodhsamhita*, Volume-IX(Issue-I), 98-104.
- Smith, B. (2013). Thejourney metaphor'sentailmentsforframinglearning. *The Journal oftheAssemblyforExpandedPerspectivesonLearning*, 19(Article 5). <https://doi.org/10.7290/jaep119qeeq>
- Soto, C, y Vargas, C. (2017). La fenomenología de Husserl y Heidegger. *Cultura de los Cuidados*. Edicion Digital,21(48). [Artículo en Línea] Disponible:https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/69271/1/CultCuid_48_05.pdf
- Stumbriene, D., Jevsikova, T., & Kontvaine, V. (2024). Key factors influencing teachers' motivation to transfer technology-enabled educational innovation. *Education and Information Technologies*, 29, 1697-1731. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11891-6>
- Suárez Urquijo, S. L., Flórez Álvarez, J. y Peláez, A. M. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones y Saberes*, (10), 33-41.
- Tadpatrikar, A., Sharma, M. K., & Viswanath, S. S. (2021). Influenceoftechnologyusageonfamilycommunicationpatterns and functioning: A

- systematicreview. *Asian Journal of Psychiatry*, 58, 102595. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102595>
- Tarusan, S., Naparan, G., & Celesio, G. (2022). Learning experiences of teachers attending online webinars. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(2), 253-270. <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1122.12>.
- Tas, M., & Yeloglu, H. O. (2018). The need for technology management education for undergraduate programs: a conceptual framework. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 249-256. DOI: 10.13189/ujer.2018.060206.
- Taylor, S., y Bogdan, H. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. (2ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Villagrà Sobrino, S., Giannoutsou, N., Cachia, R., Martínez Monés, A., & Ioannou, A. (2023). Impact of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Educational Information Technology*, 28(6), 6695–6726. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>.
- Tirado-Morueta, R., García-Ruiz, R., Hernando, Á., & Contreras-Pulido, P. (2023). The role of teacher support in the acquisition of digital skills associated with technology-based learning activities: The moderation of the educational level. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18(010). <https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18010>
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, P., Cobo., J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21 (68), 31-40.
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28, 16017-16040. <https://doi.org/10.1007/s10639023-11848-9>
- UNESCO. (2022). *Competencias TIC para docentes según UNESCO*. Pro futuro. Equipo observatorio. Disponible: <https://profuturo.education/observatorio/competencias-xxi/competencias-tic-para-docentes-segun-unesco/#:~:text=Crear%20actividades%20de%20aprendizaje%20basado,el%20propio%20de sarrollo%20del%20docente>.
- Van Werven, I., Coielen, R., Jansen, E., Hofman, W. (2021). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 118, [Artículo en Línea] Disponible: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520>. Consulta: junio 18, 2023.
- Vargas-Murillo, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 60(1), 88-94.
- Vassilakopoulou, P., & Hustad, E. (2023). Bridging digital divides: a literature review and research agenda for information systems research. *Information Systems Frontiers*, 25(3), 955-969. <https://doi.org/10.1007/s10796-020-10096-3>
- Velandia, C. A., Mena-Guacas, A. F., Tobón, S., & López-Meneses, E. (2022). Digital teacher competence framework evolution and their use in ibero-america up to the year the COVID-19 pandemic began: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16828. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416828>

- Vives, T., & Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Metodología de investigación en educación médica*. *Investigación en Educación Médica*, 10 (40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Voigt, C., & Swatman, P. M. C. (2006). Learning through interaction: Improving practice with design-based research. *Interactive Technology and Smart Education*, 3(3), 207-224. <https://doi.org/10.1108/17415650680000065>
- Warschauer, M., & Xu, Y. (2018). Technology and equity in education. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & KW Lai (Eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 1193-1211). *Springer International Handbook of Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_76
- Weisberg, L., & Dawson, K. (2024). Picturing digital equity in the curriculum: Cultivating preservice teachers' digital equity mindsets in a technology integration course. *Computers & Education*, 211, 104988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104988>
- Yang, Y., & Ko, B. (2023). Online safety for children and youth under the 4cs framework—a focus on digital policies in Australia, Canada, and the UK. *Children (Basel)*, 10(8), 1415. <https://doi.org/10.3390/children10081415>
- Zhang, W. (2022). The role of technology-based education and teacher professional development in English as a foreign language classes. *Frontiers in Psychology*, 13, 910315. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910315>

ANEXOS

ANEXO A
ENTREVISTA APLICADA AL ACTOR SOCIAL A

Buenas tardes. Me encuentro en este momento con el actor social A, de la Unidad Educativa Estadal Antonio José de Sucre. Agradecida por esta oportunidad de conocer tus vivencias y experiencias en torno a las competencias digitales en el nivel de Educación Primaria. Quiero que al responder estas interrogantes por favor amplíes lo más que puedas tus respuestas, las cuales servirán para fundamentar la parte medular de mi tesis doctoral, en la generación de un constructo teórico relacionado con esta temática. Puede mencionar su nombre si quiere o mantener el anonimato. Necesito además sus años de servicio y grados académicos.

Docente: P.Y. , Grado que administra: 5° Grado. Años de Servicio: 25 años. Grados Académicos: Licenciada en Educación. Mención Ciencias Sociales, Maestría en Gerencia Educativa.

¿Cuáles son las competencias digitales que utiliza en el proceso formativo?

Durante mis clases y después de haber vivido la experiencia de las clases virtuales debido a la pandemia del COVID 19, comencé a enviar material digital para las clases a través de una Canaima para los correos electrónicos de los representantes del 5° grado de esta institución.

Pero le confieso no soy muy hábil con el uso de esa herramienta.

Una amiga es la que me orienta en su uso y lo poco que se, lo aplico para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, porque esto me facilita las clases ya que así los alumnos ya traen el material investigado y las clases se hacen más dinámica.

Además, diagnostico los conocimientos que tengan mis representantes sobre el tema para que apoyen a sus hijos. Para mi trabajar con las competencias digitales es algo estresante por la falta de estrategias en esta materia.

Otra de las competencias digitales que utilizo es el teléfono inteligente que a pesar de no ser muy sofisticado lo uso a través del WhatsApp porque con este puedo enviarles la información a los representantes que se requiere para las clases diarias. En este sentido. hago uso de la actitud que puede tener el alumno y su representante para el acompañamiento y las habilidades que tengan para que hagan uso de ellas.

También se usa el correo para enviarles los boletines o bitácoras.

La mayor dificultad que tengo para el uso y aplicación de las competencias digitales en mis clases es que en la escuela no se cuenta con laboratorios de computación, ni con apoyo técnico, ni personal especializado que apoyen tanto al docente como a los estudiantes en esas actividades diarias.

Desde su perspectiva. ¿Cómo ha sido tu experiencia en la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes?

En relación con la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes mi experiencia ha sido un poco monótona, ya que como dije en la pregunta anterior solo hago uso de mi Canaima y del teléfono inteligente.

Con los pocos conocimientos que tengo en materia digital preparo el material en la Canaima y se lo envió al correo de los representantes.

En la mayoría de los casos y como es más rápido que vean la información por el celular se los envío por WhatsApp a los que tienen sino por mensaje de texto. Para ser sincera se me dificulta mucho preparar los contenidos digitales, hacer la planificación correspondiente, así como su difusión a través de las redes.

Lo que más impide la digitalización de los contenidos es que no cuento con la formación y los conocimientos que me permitan resolver los problemas que usualmente se presentan al utilizar estas herramientas, ni el apoyo técnico tanto al docente como a los estudiantes.

¿De qué manera observas el interés del docente para el desarrollo de los objetivos de la educación primaria en el marco de las competencias digitales?

Tristemente puedo decir que los docentes en la actualidad por la situación de desmotivación laboral que tienen, no están dispuestos a actualizarse ni adaptarse a los cambios tecnológicos y pedagógicos continuos. Solo asisten dos días a clases y no se observa un compromiso de enseñanza en esa materia. Aparte que no tienen una buena capacitación con relación a las herramientas digitales.

Se sienten muchas quejas de parte del personal docente por la situación laboral que estamos atravesando. Sé que lo que más usan es el correo electrónico y el teléfono inteligente para mantener la comunicación con los representantes.

¿Qué tipo de manifestaciones en los cambios innovadores del docente se han venido observando respecto a las competencias digitales en el desarrollo de la praxis pedagógica?

En la situación actual del docente de educación primaria donde en su jornada presencial solo asiste dos o tres días a clases, no hay mucha innovación en cuanto a las competencias digitales para el desarrollo de su praxis pedagógica, ya que mayormente se usan para mantener la comunicación con el representante y el estudiante, así como también enviarle sus evaluaciones y notificaciones de interés.

¿Reconoces alguna teoría del conocimiento para fundamentar la integración de las competencias digitales en su enfoque pedagógico?

Para mí entender la teoría de aprendizaje constructivista es una de las principales teorías que respaldan el desarrollo de las competencias digitales, la formación del docente y la actitud ante las tecnologías.

En el contexto de la Educación Primaria ¿Cómo articulan los docentes los fundamentos del conocimiento pedagógico y las competencias digitales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes?

A pesar del poco uso de la tecnología en los ambientes de aprendizaje tradicionales de Educación Primaria de cierto modo el estudiante adquiere gran atracción por las competencias digitales, ya que ellos en su mayoría las usan y manejan con facilidad.

Es por ello, que hay que aprovecharlo para que así se motiven por el aprendizaje.

Cabe destacar que un gran número de docentes y entre ellos me cuento, que tenemos muchas dificultades para implementar aprendizajes mediados por la tecnología por el simple desconocimiento en el uso de éstas y es allí es donde surge la necesidad de crear programas de formación que permitan la capacitación y evaluación del docente en cuanto a la aplicación de las competencias digitales en el campo educativo.

¿Quieres agregar algo más a la entrevista?

Es importante agregar que no todos los estudiantes cuentan con el uso de herramientas tecnológicas (no tienen computadoras, ni celulares inteligentes) entre otras, para cumplir con sus actividades.

Son los representantes quienes le realizan dichas asignaciones que se le envían a sus representados.

La integración de las TIC necesita un largo proceso en este país, ya que todavía existen muchas carencias en su implementación porque gran parte de los sectores educativos no cuentan ni con las infraestructuras ni los recursos adecuados (plataformas tecnológicas, laboratorios, internet, computadoras ni teléfonos inteligentes).

En relación con el medio rural se requiere la integración de las competencias digitales del docente y de las TIC para que así la educación sea equitativa.

Además, para que se puedan aplicar las competencias digitales de forma innovadora y variada es necesario que se cuente con un docente altamente capacitado y en formación permanente.

Muchas gracias, ¡por su aporte!

ANEXO B
ENTREVISTA APLICADA AL ACTOR SOCIAL B

Buenos días apreciada colega de la U.E. Antonio José de Sucre. Agradecida por esta oportunidad de conocer tus vivencias y experiencias en torno a las competencias digitales en el nivel de Educación Primaria. Quiero que al responder estas interrogantes por favor amplíes lo más que puedas tus respuestas, las cuales servirán para fundamentar la parte medular de mi tesis doctoral, en la generación de un constructo teórico relacionado con esta temática. Puede mencionar su identidad si así lo prefiere, pero de igual manera, tiene la opción del anonimato. Necesito además sus años de servicio y grados académicos.

Docente: X.P. , Grado que administra: 6° Grado. Años de Servicio: 25 años. Grados Académicos: Profesora de Educación Integral. Maestría: Orientación Educativa.

¿Cuáles son las competencias digitales que utiliza en el proceso formativo?

Para responder esta pregunta primero debemos tener claro el concepto de competencias digitales. Las cuales, para mí, vienen a ser el uso crítico y seguro de la tecnología.

Supongo un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias para poder aplicarlos. ¿Ahora bien, cuando me preguntas que competencia uso en mi proceso formativo? Puedo decirte con sinceridad que estamos muy lejos de lo antes mencionado. Los docentes en su mayoría en el nivel de Educación Primaria no estamos alfabetizados en la tecnología como, por ejemplo: organizar, analizar información digital para luego poder compartirla en línea con nuestros grupos de estudiantes. O crear y editar (textos, imágenes, videos) contenidos multimedia y así otros más puntos. Crear foro chat, sitios de web, portafolios. La triste realidad es que no estamos preparados para eso. Podemos usar algunas redes sociales, pero carecemos de conocimientos para aplicar la tecnología como en realidad requieren nuestros estudiantes.

Particularmente, en mi proceso formativo solo mando a investigar por internet los contenidos que requiere el programa de 6° grado del nivel de Educación Primaria. También cree un grupo de WhatsApp con mis representantes de carácter informativo más no formativo.

Desde su perspectiva. ¿Cómo ha sido tu experiencia en la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes?

Mi experiencia en la digitalización de los contenidos, pues nada fácil, por lo antes expuesto.

Realmente es muy difícil aplicar la tecnología en el aula porque no contamos ni con computadoras porque a mi grupo no le dieron las Canaimas.

Aparte que la institución no cuenta con laboratorios de computación ni con técnicos expertos en tecnología.

Lo único con lo que cuenta mi escuela es con el wifi que nos dan la clave para poder buscar alguna información necesaria.

Aparte que esto lleva tiempo contar con recursos tecnológicos y no solamente con un teléfono, que tampoco es tan avanzado.

¿De qué manera observas el interés del docente para el desarrollo de los objetivos de la educación primaria en el marco de las competencias digitales?

El interés y la motivación del docente depende de su compromiso profesional. Creo que eso es lo fundamental.

Hoy en día se habla mucho de las competencias digitales para el desarrollo de habilidades que nos permitan desenvolvernos eficazmente en el entorno.

La situación país también influye mucho ya que por los sueldos tan bajos que percibimos los docentes no nos permite tener computadoras e internet en nuestras casas. Los docentes accedemos al internet es por los datos que tenemos en nuestros celulares.

Sinceramente no observo ningún interés en mis compañeros docentes para el uso de la tecnología y la aplicación eficiente de las competencias digitales, y todo es por lo antes mencionado.

¿Qué tipo de manifestaciones en los cambios innovadores del docente se han venido observando respecto a las competencias digitales en el desarrollo de la praxis pedagógica?

El docente en la actualidad se ve en la necesidad de cambiar los modos y medios de comunicación con sus estudiantes. No se trata solo de “agregar nuevos recursos” sino aceptar un cambio de reglas del juego. Incluirse en las redes sociales y cumplir con sus roles de: entrenador, guía, rol de experto y convertirse en un auténtico diseñador de experiencias de aprendizajes.

¿Reconoces alguna teoría del conocimiento para fundamentar la integración de las competencias digitales en su enfoque pedagógico?

Por supuesto, la teoría Constructivista, es una de las que respalda el desarrollo de la tecnología y los modelos formativos.

La autonomía del estudiante para que sea un actor activo consciente del propio desarrollo del conocimiento.

Así como también la teoría del Conectivismo, esta teoría sustenta que el aprendizaje es un proceso que ocurre en cualquier parte, en ambientes difusos y cambiantes.

En el contexto de la Educación Primaria ¿Cómo articulan los docentes los fundamentos del conocimiento pedagógico y las competencias digitales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes?

El docente debe buscar estrategias para que se manifieste la articulación, claro está, una vez preparado lógicamente y contar con los recursos mínimos dentro de las instalaciones educativas.

Porque hoy en día, las competencias digitales son fundamentales en los programas escolares. De hecho, ya se considera una competencia clave que debe haber desarrollado cada estudiante al finalizar la etapa de educación obligatoria.

Ahora bien, toca analizar si realmente el sistema educativo cuenta con las herramientas necesarias y tiene realmente la disposición y el compromiso de ofrecer las herramientas y recursos necesarios tanto para el docente como para los estudiantes para que se pueda cumplir con los objetivos a cabalidad.

¿Quieres agregar algo más a la entrevista?

Algo muy relevante como lo he venido manifestando, es que la mayoría de los estudiantes no cuentan con estas tecnologías. No tienen computadora, ni teléfonos de última generación para cumplir con sus actividades y son sus representantes que en su mayoría se las realizan, o pagan para que se las hagan, porque algunos representantes carecen también de ese tipo de conocimientos.

Hubo un tiempo cuando se trató de hacer la integración de las TIC, pero fue un largo proceso en nuestro país. Y es bien sabido el poco interés que tienen los entes gubernamentales en apoyar la educación.

La tecnología nos arropa por las carencias en su implementación, ya que gran parte de los sectores educativos no cuentan con los requerimientos mínimos (computadoras, internet, teléfonos inteligentes). Además, es importante mencionar que para la integración de las TIC es necesario que se cuente con docentes altamente capacitados y en constante formación.

Otro aspecto resaltante es que los estudiantes en la actualidad si tienen acceso a la tecnología, aunque sea con celulares de familiares, pero su interés se centra en navegar en las redes sociales como Facebook, instagram o en el TikTok. Pero para fines de estudios no se interesan.

Muchas gracias, ¡por su aporte!

ANEXO C
ENTREVISTA APLICADA AL ACTOR SOCIAL C

Buenos días apreciada colega de la U.E. “Antonio José de Sucre”. Agradecida por esta oportunidad de conocer tus vivencias y experiencias en torno a las competencias digitales en el nivel de Educación Primaria. Quiero que al responder estas interrogantes por favor amplíes lo más que puedas tus respuestas, las cuales servirán para fundamentar la parte medular de mi tesis doctoral, en la generación de un constructo teórico relacionado con esta temática. Puede mencionar su identidad si así lo prefiere, pero de igual manera, tiene la opción del anonimato. Necesito además sus años de servicio y grados académicos.

Docente: M. G., Grado que administra: 3er Grado. Años de Servicio: 21 años

Grados Académicos: Profesora en Educación Integral. Especialización en Educación Básica.

¿Cuáles son las competencias digitales que utiliza en el proceso formativo?

A partir de la pandemia del COVID 19 me vi obligada a enviar tareas a través del celular por medio del WhatsApp. Pero mi experiencia no fue muy grata porque no todos los representantes tenían teléfonos inteligentes. Actualmente, solo utilizo el celular para informar las actividades que se les fueron asignadas. Particularmente, mi apreciación es que las competencias digitales que tenemos la mayoría de las personas y en el caso de los docentes es que se usan solo para enviar mensajes, montar mensajes en los estados, así como en el facebook e instagram.

Pero para fines didácticos a nivel de Primaria no se usa. Son pocos los docentes que los usan. Sinceramente, para nosotros los docentes es muy difícil la aplicación de las competencias digitales porque no todos los representantes tienen teléfonos inteligentes ni internet en sus casas. No contamos con recursos y herramientas tecnológicas para su aplicación.

Desde su perspectiva. ¿Cómo ha sido tu experiencia en la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes?

Por la situación que se vive en este país y ahora que nos quitan la luz a diario es imposible poder digitalizar los contenidos de las clases.

Es más seguro enviárselo para que realicen las tareas en sus hogares con su libro enciclopedia.

Además, la experiencia que tuvimos por las clases digitales por la pandemia, los estudiantes ahora tienen más dificultad para la lecto escritura porque estaban acostumbrados a que sus representantes les hacían las tareas y las enviaban por el celular y así es más complicado corregir la ortografía y menos saber si leen o escriben bien.

No hay nada mejor que lo presencial. No obstante, solo envío actividades por el celular del representante si el estudiante no asiste.

Entonces les indico que van a investigar señalándoles el contenido y sus actividades en el libro del grado para que así no se atrasen más en sus clases. Y más ahora que solo damos dos días de clase.

Cabe mencionar que lo que más impide la digitalización de los contenidos es que en nuestra escuela no se cuenta con recursos tecnológicos, ni técnicos o especialistas en el área de la computación. Tampoco se cuentan con laboratorios de computación.

¿De qué manera observas el interés del docente para el desarrollo de los objetivos de la educación primaria en el marco de las competencias digitales?

Yo diría que los docentes sienten mucha apatía con el tema de las competencias digitales. No es fácil adaptarse a los cambios que implica esta modalidad. Aparte que solo se asisten dos días a las escuelas hay que aprovechar al máximo ese poco tiempo. Así también, por la situación laboral que tenemos no hay ese compromiso en relación a trabajar con la tecnología si las condiciones son tan desfavorables en ese sentido. Yo puedo asegurar que aquí muy pocos usan sus competencias digitales.

¿Qué tipo de manifestaciones en los cambios innovadores del docente se han venido observando respecto a las competencias digitales en el desarrollo de la praxis pedagógica?

En esta institución solo he observado a dos docentes que si tienen habilidades o son competentes en lo relacionado con la tecnología. Específicamente a través del celular y el correo electrónico.

Pero los demás docentes como ya lo he comentado se resisten a ese tipo de cambios y en eso estoy yo incluida, porque considero que para este nivel y más en mi caso que es tercer grado hay que estar encima del estudiante para que hagan las actividades, hay que orientarlos con relación a la lectura, la escritura y la ortografía. Y lo más importante inculcarle valores que a través de esas herramientas son casi imposibles transmitirlos.

Admito que el uso de la tecnología es algo que a los estudiantes les motiva y anima pero sin recursos ni las herramientas necesarias no se pueden implementar.

¿Reconoces alguna teoría del conocimiento para fundamentar la integración de las competencias digitales en su enfoque pedagógico?

De las teorías que conozco que respalda la inclusión de la tecnología para que el alumno construya su propio aprendizaje tenemos la teoría de aprendizaje constructivista.

En el contexto de la Educación Primaria ¿Cómo articulan los docentes los fundamentos del conocimiento pedagógico y las competencias digitales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes?

Continuo con el criterio que en este nivel de Educación Primaria es muy difícil articular su conocimiento pedagógico con las competencias digitales. Porque a pesar de poseerlas el ambiente no le ayuda con tantas carencias en las instituciones educativas.

A pesar de ser muy novedosas y de gran aceptación de los estudiantes no existen las condiciones mínimas para su implementación y articulación.

¿Quieres agregar algo más a la entrevista?

Es importante resaltar que para la implementación de la tecnología en el nivel de Educación Primaria es necesario tener un docente preparado y al día con los cambios constantes en esa materia. Pero la realidad es otra.

La resistencia que tienen la mayoría de los docentes en esta materia es el temor por desconocimiento ya que no reciben capacitación ni preparación en lo relacionado a las TIC.

Muchas gracias, ¡por su aporte!

ANEXO D
ENTREVISTA APLICADA AL ACTOR SOCIAL D

Buenos días apreciada colega de la U.E. “Antonio José de Sucre”. Agradecida por esta oportunidad de conocer tus vivencias y experiencias en torno a las competencias digitales en el nivel de Educación Primaria. Quiero que al responder estas interrogantes por favor amplíes lo más que puedas tus respuestas, las cuales servirán para fundamentar la parte medular de mi tesis doctoral, en la generación de un constructo teórico relacionado con esta temática. Puede mencionar tu identidad si así lo prefiere, pero de igual manera, tienes la opción del anonimato. Necesito además tus años de servicio y grados académicos.

Docente: A. R., Grado que administra: 2º Grado. Años de Servicio: 15 años.

Grados Académicos: Profesora en Educación Integral.

¿Cuáles son las competencias digitales que utiliza en el proceso formativo?

Durante mis clases me gusta innovar y llamar la atención de mi grupo de estudiantes. Es por ello que me gusta implementar mis competencias digitales en la utilización del teléfono inteligente y la computadora. Es muy grato ver el interés del estudiante cuando se trata de este tipo de actividades.

Claro está que no son del todo novedosas como quisiera porque aquí en esta institución carecemos de ayuda en este tipo de enseñanzas. Pero hago todo lo posible para mejorar con este tipo de competencias digitales.

Desde su perspectiva. ¿Cómo ha sido tu experiencia en la digitalización de los contenidos asignados a los estudiantes?

Para mí todo lo que sea innovación siempre llamara mi atención. Preparo mis contenidos a través de internet. Busco ayuda con videos de YouTube, con juegos. Traigo mi computadora y con ella le doy la clase. Bajo videos instruccionales de Google para pasárselos a mis representantes cuando requiero que se le refuercen los contenidos que son difíciles o que veo que presentan dificultades.

De verdad estas competencias me ayudan mucho para poder llegar a mis estudiantes. También cree un grupo con mis representantes donde mantengo permanente interacción en relación con mantenerlos informados de todo lo que acontece en el aula de clases.

Lo que me impide a veces cumplir como desearía en materia de digitalización de los contenidos son las fallas con el servicio eléctrico y por ende del Internet. Aquí en esta escuela tampoco hay apoyo tecnológico. Lo único es que hay red wifi y la Directora no facilita la clave para así investigar y bajar mis contenidos aquí.

¿De qué manera observas el interés del docente para el desarrollo de los objetivos de la educación primaria en el marco de las competencias digitales?

Yo siento que lo que más limita a mis compañeros es el miedo a los cambios. A pesar que ya tuvimos nuestra experiencia online debido a la pandemia del COVID 19.

Para muchos, fue muy estresante porque no todos los representantes tenían celular, ni internet para hacerle llegar las tareas.

Les tocaba ir a la escuela todos los viernes a recoger los cuadernos y después cuadrar el día para volvérselos a llevar. Yo creo que eso los marcó, porque se presentaron muchas dificultades para poder implementar esa educación en línea.

¿Qué tipo de manifestaciones en los cambios innovadores del docente se han venido observando respecto a las competencias digitales en el desarrollo de la praxis pedagógica?

Trabajar con las competencias digitales en el aula de clase trae muchos cambios positivos, tanto para el docente como para el estudiante. Siento gran motivación y participación para que el alumno construya su aprendizaje.

Ojalá contara con más recursos tecnológicos sería de gran ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Reconoces alguna teoría del conocimiento para fundamentar la integración de las competencias digitales en su enfoque pedagógico?

La teoría constructivista es la que impulsa el aprendizaje activo donde el estudiante es el actor principal del acto educativo.

Son las TIC las más indicadas para que el estudiante construya su propio aprendizaje. Se siente el interés y la motivación del estudiante por aprender cada día más.

En el contexto de la Educación Primaria ¿Cómo articulan los docentes los fundamentos del conocimiento pedagógico y las competencias digitales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes?

A través de la tecnología el docente dispone al estudiante en todo lo necesario para la búsqueda de la información. Claro está que el conocimiento pedagógico ayuda para guiarlo en una buena búsqueda. Porque sabemos que por internet también se encuentra material no adecuado que los puede confundir.

En este momento del aprendizaje donde el estudiante se convierte en el constructor de su propio aprendizaje. Y convierte la enseñanza en un aprendizaje significativo. Pero se requiere un docente capacitado y ese es el problema que presentamos que no recibimos cursos de formación y capacitación permanente.

¿Quieres agregar algo más a la entrevista?

Que para la implementación de las competencias digitales hay muchos obstáculos que el docente debe superar al estar comprometidos.

Pero no todos estamos preparados para enfrentar los cambios que se requieren.

Hubo un tiempo donde se habló mucho de la integración de las TIC.

Sin embargo, si no hay disposición del gobierno de dotar a las escuelas de los recursos requeridos seguirá siendo una necesidad permanente en casi todas las instituciones de Educación Primaria.

Me encantaría que todos los docentes trabajaran unidos para lograr la integración de las tecnologías en las aulas de clase de Educación Primaria pero no existe la disposición ni el compromiso por temor a equivocarse y a cargarse de más trabajo.

Hay mucho camino que recorrer en cuanto a la comunicación digital de los contenidos. Quiera Dios sea pronto para poder vivir una educación innovadora y transformadora.


Muchas gracias, ¡por su aporte!

RESUMEN CURRICULAR

Vilma Rosa Tampoá Guanipa

vilmatampoá@gmail.com

Profesora (Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio, IUMPM, 1979). Magíster en Investigación Educativa (Universidad pedagógica experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. UPE-IPB), 1996). Cursos: Praxis reflexiva de la docencia (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR, 2004). Capacitación gerencial. Directivos de organizaciones educativas (UPEL-IPB, 2005). Programación Neurolingüística (UPEL-IPB, 2010). Plan de Formación: Muévete y Verás (Instituto Universitario Jesús Obrero, IUJO, 2012). Experiencia Docente: Investigación Educativa (UPEL-IPB, 2003-2005). Autogeneración del Aprendizaje, Ciencias de la Educación, Planificación y Evaluación, Psicología y Práctica I, II y III (Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas, UNEFA, 2006-2015). Experiencia laboral: docente-directora (Unidad Educativa Estatal Antonio José de Sucre, U.E.E.A.J.S, 1980-2010). Docente (UPEL-IPB, 2004-2010). Docente (UNEFA, 2005-2015). Docente (IUJO, 2010-2019). Publicaciones: artículo inédito en: Honoris Causa. Mirada hacia el futuro en las competencias digitales del docente de educación primaria, 15(2), ISSN: 2244-8217. Competencias Digitales del Docente como Factor Clave en la Mejora de la Educación Primaria. Revista Scientiarum, Año 2023, N° 3, ISSN:18568688. Condecoraciones: Orden 27 de junio II clase, marzo 2006. Premio: Buen Maestro, 1era clase 2006. Orden Juan Guillermo Iribarren, 1era clase, 2011.

RESUMEN CURRICULAR					
A. DATOS PERSONALES					
Nombres y Apellidos:	TAMPOA GUANIPA VILMA ROSA				
Cedula de Identidad:	7.317.100				
Estado Civil:	SOLTERA				
Grado de Instrucción:	UNIVERSITARIO / MAGISTER EN INVESTIGACION EDUCATIVA				
Dirección:	CALLE 19 ENTRE CARRERAS 24 Y 25 No 24-49. BARQUISIMETO				
Teléfonos:	0416 - 2591132				
B. ESTUDIOS REALIZADOS					
Nombre de la Carrera	Instituto o Universidad	Duración	Año de Graduación	País	
BACHILLER DOCENTE	Escuela normal MIGUEL JOSE SANZ"	6 AÑOS	1979	Venezuela	
PROFESOR EN EDUCACIÓN	I.U.M.P.M-UPEL				
MAGISTER EN INVESTIGACION EDUCATIVA	UPEL- IPB	3 AÑOS	1996	Venezuela	
C. CURSOS REALIZADOS (Realizados en Instituciones de Educación Superior)					
Nombre del Curso	Instituto o Universidad	Duración	Año de Graduación	País	
PRAXIS REFLEXIVA DE LA DOCENCIA.	UNIVERSIDAD SIMON	MAYO-SEPTIEMBRE 2004 306 HORA	2004	VENEZUELA	
CAPACITACION GERENCIAL DIRECTIVOS DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.	RODRIGUEZ UPEL-IPB				
	UPEL- IPB				2005

PNL PLAN DE FORMACION “ MUEVETE Y VERAS”	UPEL-IPB IUJO	40 HORAS 33 HORAS	2010 2012	VENEZUEL A	
D. EXPERIENCIA DOCENTE (En Instituciones de Educación Superior)					
Asignatura	Instituto o Universidad	Duración		Categoría	Condición
		Inicio	Fin		
INVESTIGACION EDUCATIVA	UPEL-IPB	2003	2005		Contratada
AUTOG DEL APREN, CIENCIAS DE LA E, PLANIFICACION, EVALUACION, PSICOLOGIA Y PRACTICA I, II Y III	UNEFA	2006	2015		Contratada
PRACTICA PROFESIONAL	IUJO	2010	2019		CONTRAT
E. EXPERIENCIA LABORAL					
Cargo	Empresa	Duración		Sueldo	
		Ingreso	Egreso		
DOCENTE DIRECTORA	U.E.E ANTONIO.J.	1980	2010		
Profesora	UPEL-IPB	2004	2006		
Profesora	UNEFA	2005	2015		
Profesora	IUJO	2010	2019		
F. PUBLICACIONES					
Tipo de Publicación	tema	Institución	Año de Publicación		
G. CONDECORACIONES					
Nombre de la Condecoración	Motivo	Clase	Fecha		
ORDEN 27 DE JUNIO	MERITOS ACADEMICO	II CLASE	MARZO 2006		
PREMIO BUEN MAESTRO	MERITOS ACADEMIC.	1ª CLASE	MARZO 2006		
ORDEN JUAN GUILLERMO IRIBARREN	MERITO ACADEMICO	1ª CLASE	ENERO 2011		

