



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**
Línea de investigación: Laboratorio socio-educativo (LABSOEDU)



**APROXIMACIONES TEÓRICAS- METODOLÓGICAS PARA LA
VIRTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN
EL NIVEL DE BASICA PRIMARIA EN COLOMBIA**

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado
de Doctor en Educación.

Autor: Victoria Paz
Tutor: María de la Paz Silva Batatina

Caracas, julio de 2025



N°20260134-57-578

ACTA

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 08 de diciembre de 2025, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: **Aproximaciones teórico - metodológicas para la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de Básica Primaria. Caso: Departamento de Sucre, Colombia.** presentada por el (la) ciudadano (a): **Victoria Paz**, titular del pasaporte N° **AX033568** del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobado.***

OBSERVACIONES:

Es un estudio que logra mantener el foco en lo humano, como proceso social complejo en el que lo pedagógico, lo emocional y lo tecnológico se mezclan. Combina, de manera efectiva, la teoría y la práctica, proyectando uno de los desafíos actuales en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. El marco metodológico está bien fundamentado, es robusto y coherente e incluye una visión clara de la realidad y su contextualización en un enfoque cualitativo. Se evidencia el valor de la narrativa como método. Aporta experiencia y conocimiento sobre el impacto del COVID-19 en el contexto formativo.



Dra. María de la Paz Silva B.
C.I. N. - 4356719
(Tutor)



Dra. Belkys Juliana Guzmán
C.I. N- 4569663



Dr. Jesús Martínez
C.I. N.- 6877653



Dr. Julio Salas
C.I. N.- 14687607



Dr. Robert Rodríguez
C.I. N.- 9414926



DEDICATORIA

A Dios, fuente de amor, templanza, sabiduría y fortaleza, quien en su infinita misericordia permitió el cumplimiento de este sueño.

A mis hijos Pedro Benoith Berrio Paz, Sharith Victoria Berrio Paz y Brander Josué Berrio Paz; por ser el motor que me impulsa cada día a cumplir una meta más.

A mi madre Ledys Del Socorro Rivera Torres por su apoyo incondicional en cada momento de mi vida.

A mi esposo Brander Adolfo Berrio Blanco por su amor y apoyo constante.

A mis amigas Myriam Benítez García y Sandra Estella Flores Aldana por su compañía y aliento en los momentos difíciles.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos:

A Dios por cuidarme, protegerme y respaldarme en cada aspecto de mi vida.

Mi tutora María de la Paz Silva Batatina, por su gran apoyo y guía en la construcción de esta tesis.

A mis informantes clave que con la narración de sus experiencias hicieron posible el conocimiento obtenido.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador que me dio la oportunidad de crecer profesionalmente.

A cada uno de los integrantes de Polinorte que de una u otra forma contribuyeron a la culminación de todo este proceso.

TABLA DE CONTENIDO

ACEPTACIÓN DEL TUTOR	Error! Bookmark not defined.
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
TABLA DE CONTENIDO.....	v
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
Propósitos de la investigación.....	5
<i>Propósito general</i>	5
METODOLOGÍA.....	37
Paradigma y enfoque de la investigación.....	37
Diseño de la investigación	39
Método	40
Escenario de la investigación	41
Informantes clave, actores o participantes de la investigación	42
Fases de la investigación.....	46
Rigor metodológico	45
CAPÍTULO IV	52

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	52
Características del estudiante en ambientes virtuales	57
Competencias básicas de un docente en el nivel de Educación Básica Primaria cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo en contextos virtuales	67
Competencias pedagógicas en ambientes virtuales	69
Acompañamiento de los padres de familia y/o representante frente al proceso de la virtualización de la educación.....	76
Rol y responsabilidades del acompañamiento familiar	77
Discusión y consideraciones previas a la propuesta teórica.....	92
Contraste del accionar del estudiante virtual con las conceptualizaciones y hallazgos del marco referencial	92
Competencias docentes descritas frente a teorías y modelos pedagógicos en educación virtual del marco referencial	96
El deber ser del acompañamiento familiar con las bases legales y teóricas	100
Características de la evaluación en contextos virtuales	104
CAPÍTULO V	109
APROXIMACIONES TEÓRICAS-METODOLÓGICAS	109
Contexto macro. Virtualización de la educación en Colombia y Latinoamérica	111
Marco pedagógico de la virtualización.....	113
Perfil y accionar de los actores educativos en la virtualización	115
Procesos evaluativos en contextos virtuales	117
Interacción y mediación socioemocional en la virtualidad	119
Propuestas teórico-metodológicas para la orientación de la virtualización en educación Básica Primaria	121
Conclusiones	124
CAPÍTULO VI.....	129

SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS	129
REFERENCIAS	134
ANEXOS	142

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Antecedentes internacionales.....	11
Tabla 2. Antecedentes nacionales.....	14
Tabla 3. Distribución de los informantes claves.	43
Tabla 4. Fases de la investigación	48
Tabla 5. Comparación y articulación de nodos temáticos iniciales.....	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comparación entre estudiantes E1 Y E2 en entornos virtuales	59
Figura 2. Comparación de competencias docentes en educación virtual (D1 y D2)...	68
Figura 3. Comparación del acompañamiento familiar en educación virtual (M1 y M2)	77
Figura 4. Aproximaciones teóricas- metodológicas en la virtualización educativa en Básica Primaria.....	124
Figura 5. Tarjeta de invitación	130
Figura 6. Inicio de la socialización: explicación del surgimiento de la investigación.	131
Figura 7. Exposición de las bases teóricas que fundamentan la investigación.	132
Figura 8. Exposición de las bases teóricas que fundamentan la investigación	132
Figura 9. Exposición de las fases para el análisis e interpretación en la investigación	133
Figura 10. Análisis e interpretación de los resultados la investigación.....	133
Figura 11. Análisis de los primeros nodos en la investigación.....	133
Figura 12. Conclusiones de la investigación.....	134
Figura 13. Explicación de constructo teórico- metodológico para la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel de básica primaria.	134



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de Investigación: Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU)

**APROXIMACIONES TEÓRICAS- METODOLÓGICAS PARA LA
VIRTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN
EL NIVEL DE BASICA PRIMARIA**

Línea de investigación: Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU)

Autor: Victoria Paz

Tutor: María de la Paz Silva

Fecha: 13 de julio de 2025

RESUMEN

La virtualización de los procesos educativos ha cobrado importancia, en niveles como la educación Básica Primaria, en el que la adaptación a entornos digitales presenta desafíos importantes. Esta investigación tuvo como propósito generar aproximaciones teóricas-metodológicas que orienten la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en dicho nivel, a partir de las experiencias narrativas de docentes, estudiantes y representantes. El estudio adoptó un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, utilizando la metodología narrativa. La recolección de información se realizó mediante entrevistas en profundidad a seis participantes clave: dos docentes, dos estudiantes y dos representantes, seleccionados intencionalmente de dos instituciones educativas en el departamento de Sucre, Colombia, específicamente de los centros educativos “Policarpa Salavarrieta”, Sincelejo y “Gimnasio de San Jorge”, San Marcos. Ambos colegios sirvieron como escenario para esta investigación y cuentan con experiencia previa en la virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de primaria. Los resultados revelaron la necesidad de desarrollar competencias tecnológicas, pedagógicas y socioemocionales en los actores educativos, así como la importancia del acompañamiento familiar y la flexibilidad en la evaluación virtual. Se identificaron, además, limitaciones vinculadas con la infraestructura tecnológica y a las desigualdades socioeconómicas que impactan la calidad educativa. Las conclusiones destacan la urgencia de políticas públicas que fortalezcan la formación docente, el soporte familiar y la infraestructura para consolidar modelos educativos virtuales pertinentes y equitativos en el contexto colombiano. Además, se proponen orientaciones para el diseño curricular, la gestión del aprendizaje, la evaluación, el acompañamiento, en función de una visión integradora y contextualizada.

Descriptor: acompañamiento familiar, competencias docentes, educación básica primaria, evaluación virtual, virtualización educativa.



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de Investigación: Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU)

**THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES FOR THE
VIRTUALIZATION OF TEACHING AND LEARNING PROCESSES AT THE
PRIMARY BASIC LEVEL**

Autor: Victoria Paz

Tutor: María de la Paz Silva

Fecha: 13 de julio de 2025

ABSTRACT

The virtualization of educational processes has gained importance at levels such as primary education, where adaptation to digital environments presents significant challenges. The purpose of this research was to generate theoretical and methodological approaches to guide the virtualization of the teaching and learning process at this level, based on the narrative experiences of teachers, students, and representatives. The study adopted an interpretive paradigm and a qualitative approach, using narrative methodology. Data collection was conducted through in-depth interviews with six key participants: two teachers, two students, and two representatives, intentionally selected from two educational institutions in the department of Sucre, Colombia, specifically from the schools "Policarpa Salavarrieta" in Sincelejo and "Gimnasio de San Jorge" in San Marcos. Both schools served as the setting for this research and have previous experience in the virtualization of the teaching-learning process at the primary level. The results revealed the need to develop technological, pedagogical, and socioemotional competencies in educational stakeholders, as well as the importance of family support and flexibility in virtual assessment. Limitations related to technological infrastructure and socioeconomic inequalities that impact educational quality were also identified. The conclusions highlight the urgent need for public policies that strengthen teacher training, family support, and infrastructure to consolidate relevant and equitable virtual education models in the Colombian context. Furthermore, guidelines are proposed for curriculum design, learning management, assessment, and support, based on an integrative and contextualized approach.

Descriptors: family support, teaching skills, primary basic education, virtual assessment, educational virtualization.

INTRODUCCIÓN

La virtualización de los procesos educativos ha experimentado un crecimiento notable en los últimos años, motivado en gran medida por las transformaciones tecnológicas y las circunstancias derivadas de la pandemia global. En el contexto colombiano, esta modalidad ha abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en niveles educativos como la Básica Primaria, donde la adaptación a entornos virtuales representa un desafío particular. Este estudio se enfocó en analizar y generar aproximaciones teórico-metodológicas para orientar la virtualización del proceso educativo en el ámbito mencionado, considerando las experiencias vividas por docentes, estudiantes y representantes. El propósito general fue establecer orientaciones fundamentadas en una perspectiva integradora que aborde tanto los aspectos pedagógicos como sociales y tecnológicos.

El interés por la virtualización educativa radica en la necesidad de garantizar la continuidad y calidad del aprendizaje ante escenarios de incertidumbre y cambios acelerados. La educación virtual plantea un nuevo enfoque que exige la reconfiguración de roles, métodos y evaluaciones, tal como se ha documentado en investigaciones nacionales e internacionales. Este trabajo recogió esos aportes y los contrastó con la realidad concreta de la Básica Primaria en Colombia, explorando desde las competencias de los docentes hasta las condiciones y actitudes de los estudiantes y las familias. La metodología cualitativa permitió captar en profundidad estas experiencias, empleando técnicas que facilitaron la interpretación de la información recolectada.

En términos metodológicos, se aplicó un instrumento adaptado a la naturaleza del estudio, este fue la entrevista en profundidad la cual permitió la recolección de información detallada y contextualizada del fenómeno de estudio.

El análisis narrativo se centró en la construcción de nodos temáticos o dimensiones relevantes que emergieron de la lectura y comparación de los relatos de los actores involucrados. Este enfoque permitió articular diferentes dimensiones presentes en las historias o contenidos de los relatos, identificando elementos significativos en cada uno de ellos. A partir de este proceso, se logró una aproximación teóricas- metodológicas que develó los procesos de la virtualización en la enseñanza y el aprendizaje en el nivel de básica primaria, en Colombia. Esto abrió espacio para las reflexiones críticas y propuestas concretas, diseñadas para responder a las

necesidades específicas del nivel básico primario en entornos virtuales. De esta manera, se garantiza que las conclusiones y recomendaciones estén sólidamente fundamentadas y sean pertinentes para la realidad educativa actual.

La estructura general de este trabajo se organizó en seis (6) capítulos que recorren desde el planteamiento inicial hasta la socialización de los resultados. El primer capítulo introduce el problema, los propósitos y la justificación. El segundo capítulo presenta el marco referencial, integrando antecedentes, bases teóricas y legales. El tercer capítulo detalla la metodología empleada. El cuarto capítulo expone el análisis e interpretación de resultados. El quinto se dedica a la generación del constructo teórico, la formulación de aportes para la virtualización, además de ofrecer las conclusiones y recomendaciones que orientaron la aplicación práctica y futura investigación. Finalmente, el sexto capítulo en el cual se evidencia la socialización de los resultados obtenidos discutidos con los informantes clave. Esta organización facilita una lectura coherente y sistemática del proceso investigativo desarrollado.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde finales del año 2019, el mundo ha estado viviendo una crisis de salud provocada por el Covid-19, este virus se ha vuelto uno de los temas principales de los noticieros, incluso podríamos decir que hasta de las conversaciones cotidianas entre familiares, vecinos y compañeros de trabajo.

El impacto generado inicialmente por este virus, en todos los sectores de la sociedad mundial, dio paso a la necesidad imperante de cerrar momentáneamente empresas, aeropuertos, hasta las instituciones educativas, todo esto para evitar la propagación del Covid-19; sin embargo, los diferentes sectores de la sociedad no se pusieron en pausa continua y se empoderaron de las herramientas de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) para seguir funcionando. El sector educativo también se apoyó en las TIC para darle continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje desde la virtualización. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) explicaban que:

En el sector educativo la emergencia provocada por el Coronavirus generó una crisis sin precedentes, causando este el cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el objetivo de evitar la propagación del virus.

Fueron muchas las instituciones quienes se apoyaron en las herramientas tecnológicas durante la pandemia causada por el Covid-19. Al respecto, Pastrán et al. (2020) afirman que “La educación no podía ponerse en pausa continúa esperando a que los científicos consiguieran la cura o vacuna para el Coronavirus” (p.165). La educación como proceso constante y dinámico requiere de seguimiento y reflexión permanente acerca de la complejidad del mundo, razón por la que hubo que adoptar cambios drásticos orientados al aprendizaje continuo y los docentes debieron reprogramar sus actividades a los fines de pasar de una enseñanza formal a no formal o virtual.

Ahora bien, desde hace tiempo las TIC y su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido tema de investigación. Al respecto, Hernández (2017) expone que:

El impacto de las TIC, dentro de la sociedad del conocimiento ha traído grandes cambios, respecto a forma y contenido, el efecto ha sido masivo y multiplicador, de tal forma que el sentido del conocimiento ha calado en la sociedad en general, y una de las grandes implicancias y modificaciones, es la educación (p.329).

Así mismo, Díaz (2013) argumenta que “La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en el aula es un proceso que se está incrementando de manera acelerada a nivel mundial, es una expresión global de lo educativo” (p. 5)

Con respecto al acrecentamiento del uso de las TIC en la educación, Aguilar (2012) expone que “las nuevas tendencias en materia de educación contemplan a las TIC como un elemento de gran importancia que no se puede ignorar puesto que la formación de las nuevas generaciones no puede quedar al margen de la sociedad digital “(p.804).

La integración de las TIC dio paso a una virtualización de la educación. En estos últimos años ha sido un proceso que ha tenido mucha relevancia ya que no solo se ha estado aplicando en la educación superior sino en todos los niveles educativos, sin ningún manual de instrucciones ni lineamientos con los que se pueda realizar un seguimiento y evaluación del proceso.

El aprendizaje en ambientes virtuales debe ser construido por el mismo estudiante a través de un análisis crítico, proceso que debe ocurrir también en entornos presenciales, es decir, en ambos contextos se debe perseguir el mismo resultado; aunque se pretenda alcanzar propósitos similares no es recomendable tratar de utilizar las mismas estrategias en ambas situaciones, resulta preciso optimizar el uso de los medios para lograrlo. Se necesita que las estrategias metodológicas a usar sean distintas, de manera que se aproveche el interés de los jóvenes y adolescentes por las herramientas digitales.

En Colombia se han venido implementando novedosas políticas, programas y proyectos orientados a promover la integración de las nuevas tecnologías en diversos campos sociales y económicos. La Ley 29 de 1990 dictó algunas disposiciones tendientes a incorporar temas de ciencia y tecnología en la planificación del desarrollo económico y social del país que han permitido la ejecución de iniciativas como el programa Computadores para Educar, la Agenda

de Conectividad, el Programa Compartel y el Plan Vive Digital, entre otros; estas iniciativas han promovido la integración de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

La crisis por la pandemia en Colombia permitió desarrollar la educación en contextos virtuales, como medida para mitigar la consecuencia de cerrar las instituciones; aunque pareciera no existir claridad sobre este proceso a lo que se une la inexistencia de lineamientos para que esta virtualización de la enseñanza sea un proceso con calidad, y pueda contribuir al logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, en pertinencia cultural y social.

Ante el panorama descrito, surge la necesidad de preguntarse ¿Cuáles son las características y accionar de un estudiante en el nivel de Educación Básica Primaria cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla en escenarios virtuales?, ¿Cuáles serían las competencias esenciales de un docente en el nivel de Educación Básica Primaria cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo en contextos virtuales?, ¿Cuál es el deber ser del acompañamiento de los padres de familia y/o representante frente al proceso de la virtualización de la educación?, ¿Cómo debe ser la evaluación de los estudiantes durante los proceso de aprendizaje en espacios virtuales?, ¿Cuáles serían los aportes teórico- metodológicos que contribuirían a orientar la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel de básica primaria en el contexto colombiano?

Planteadas las interrogantes, procedemos a presentar los propósitos de la investigación, a saber:

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar aproximaciones teóricas-metodológicas que permitan comprender la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles de Básica Primaria, en Colombia, a partir de las narrativas de docentes, estudiantes y representantes.

Propósitos específicos de la investigación

- Identificar las características y el accionar de un estudiante en el nivel de Educación Básica Primaria cuando su proceso educativo se desarrolla en escenarios virtuales.
- Describir las competencias básicas de un docente en el nivel de Educación Básica Primaria cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo en contextos virtuales.
- Analizar el deber ser del acompañamiento de los padres de familia y/o representante frente al proceso de la virtualización de la educación.

- Develar las características de la evaluación aplicada durante el proceso de aprendizaje en el nivel de Educación Básica Primaria cuando este se da en espacios virtuales.
- Construir un cuerpo de aportes teóricos- metodológicos para la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel de Educación Básica Primaria en el contexto de ambientes virtuales.

Justificación de la investigación

El sistema educativo en Colombia, en su nivel de Educación Básica Primaria, se ha caracterizado por el contacto presencial entre docentes, estudiantes y representantes durante el desarrollo del acto educativo. En los tiempos de pandemia por el Covid-19 se vivió el reto de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales sin lineamientos ni orientaciones a seguir, producto de esta emergencia, lo que hace necesario, a partir de ese momento, tener claridad sobre el camino a recorrer para que en estos ambientes los alumnos, en el nivel de estudio señalado, puedan alcanzar un aprendizaje significativo en el cual sea capaz de relacionar la nueva información con los conceptos que ya conoce, reajustando, transformando y trasladando estos a su realidad, a partir de destrezas que le permiten continuar aprendiendo de manera autónoma bajo las orientaciones de sus docentes. De esta manera, el alumno comprende lo que están aprendiendo y lo transfiere a nuevas situaciones en contextos diferentes. Aprender significativamente es realizar un proceso individual, sistemático y organizado en el que el estudiante transforma sus estructuras y las interrelaciona con el nuevo conocimiento (Rossell, et al, 2016).

El aprendizaje significativo supone cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende, es decir, una actitud reflexiva hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje tendente a que nos preguntemos qué queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente (Rodríguez, 2011).

La investigación que aquí se propone se justifica en cuanto a:

a. **Vigencia:** muchas son las investigaciones que se han realizado sobre virtualización, pero en su mayoría tienden al análisis de este fenómeno en la Educación Superior, por lo que se hace necesario estudiarlo también en la Educación Básica Primaria, ya que en este nivel los estudiantes no han adquirido un grado de autonomía que garantice un aprendizaje significativo a partir de contextos virtuales.

b. Necesidad: actualmente con el regreso a la presencialidad en los diferentes niveles escolares, los docentes se están enfrentando al hecho de que los estudiantes presentan muchas dificultades en la comprensión y apropiación de los contenidos que se desarrollaron en contextos virtuales, lo que se deduce que no hubo aprendizaje pertinente en los alumnos. La virtualización de la educación en Colombia fue un proceso que ocurrió de manera abrupta sin lineamientos, ni direccionamiento. Esta decisión se adoptó para salvaguardar la vida de estudiantes y docentes en medio de una pandemia provocada por el Covid-19. Por tal razón, se debe contar con orientaciones claras que permitan una virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje con calidad, donde los estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje significativo, pertinente y en correspondencia con los efectos de la mundialización en la cual estamos sumidos.

c. Aportes al conocimiento: es el momento para construir orientaciones que permitan que una virtualización de la educación, en los niveles de Educación Básica Primaria, sea un proceso con calidad, para ello se puede contar con información obtenida a partir de las vivencias de los estudiantes, padres de familia y docentes sobre el fenómeno de la virtualización llevado a cabo tras el confinamiento por el Covid-19. Francisco (2012) expone que gestionar la educación virtual requiere desarrollar una cultura de reflexión en un sistema educativo, tanto presencial como virtual, el indicador más importante es el aprendizaje logrado por los estudiantes.

d. Esta investigación se alinea directamente con los Planes Nacionales Decenales de Educación de Colombia, ofreciendo aportes significativos tanto al período 2016-2026 como al venidero 2026-2035.

Específicamente, para el Plan 2016-2026, el estudio aborda y busca superar el sexto desafío estratégico: "impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción del conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida". Al explorar la virtualización en la educación básica primaria, al proveer información crucial y pautas prácticas para avanzar en la implementación efectiva de las tecnologías en el ámbito educativo.

En cuanto al Plan 2026-2035, los hallazgos de este estudio enriquecen la comprensión de los retos actuales en la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el sistema educativo. Además, sugieren propuestas de políticas públicas que pueden mitigar las dificultades identificadas, preparando el terreno para una estrategia de virtualización más robusta y equitativa en el futuro. De esta manera, el trabajo no solo analiza la situación presente,

sino que también proyecta soluciones para los desafíos venideros en el ámbito educativo colombiano.

De esta manera, la investigación que aquí se presenta pretende realizar aportes importantes para llevar a cabo el fenómeno de la virtualización de la educación en el nivel de Educación Básica Primaria en el contexto de la realidad colombiana.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

El marco teórico o referencial, según Hernández-Sampieri et al. (2014), "es un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio" (p. 60). Este apartado tiene como función principal el de fundamentar teóricamente el estudio y demostrar que el autor está al tanto del estado actual del fenómeno o hecho que se indaga.

En esta sección, se presentan los antecedentes de la investigación, considerando aquellos trabajos que tienen como objeto de estudio la virtualización de la educación, de igual manera se exponen las conceptualizaciones de las bases teóricas y legales en las que se sustenta el estudio. Además de ello, se incorporan los criterios éticos como manera de garantizar la transparencia y honestidad en la investigación.

Antecedentes de la investigación

Son variadas las investigaciones que han surgido a lo largo de los últimos tiempos sobre la educación virtual y, más aún, en los tiempos de pandemia por COVID-19, en el que este fenómeno cobró más relevancia ya que permitió, en su momento, la continuidad de la educación, llevando a cabo la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos; en este apartado se muestran estudios tanto internacionales como nacionales que permitieron la comprensión del estado actual del fenómeno en estudio de esta investigación.

Antecedentes internacionales

Al realizar la búsqueda de investigaciones, con base en datos electrónicos, encontramos en el contexto internacional a los autores como: Sangrá (2001); Moreira y Delgadillo (2015); Muñoz (2020); Valero et al. (2020); Vargas (2020); Valero y Bullón (2021); a través de los cuales se evidencia que los estudios acerca de la virtualización de la enseñanza tienden a estar asociados con aportes como los siguientes: (a) en cuanto al aspecto metodológico se mantiene la tendencia de analizar, interpretar y describir el fenómeno de la educación virtual en el ámbito de la educación superior. (b) Vinculado con los paradigmas investigativos se presenta una

marcada preferencia hacía el-interpretativo. (c) Con respecto a los aportes teóricos, se preserva el interés por conceptualizar y caracterizar el fenómeno de la virtualización de la educación. En la tabla 1, se presentan una síntesis de las investigaciones de cada uno de los autores aquí mencionados.

Tabla 1.*Antecedentes internacionales*

Autores	Año/contexto	Propósito	Aportes teóricos	Aportes metodológicos
Albert Sangrá	2001/España	A partir de la experiencia en la Universitat Oberta de Catalunya, el autor analiza los cambios vinculados con la docencia virtual que se están sucediendo y que afectan a los propios docentes, a los estudiantes y a la cultura organizativa de las instituciones.	Conceptualizaciones sobre cómo educar y aprender en la virtualidad.	El análisis a partir de las experiencias de los informantes claves.
Cristian Moreira, Segura Brenda y Delgadillo Espinosa	2020/Costa Rica	Ofrecer un esbozo de las cualidades de un aula virtual, las características propias de un proceso de enseñanza y aprendizaje de naturaleza virtual, el papel que tienen los recursos, los participantes y el perfil de un tutor.	Reflexiones teóricas sobre la implementación del fenómeno de virtualización en los procesos educativo a partir de la caracterización del tutor virtual.	El énfasis en las experiencias que aportan los informantes en cuanto a su propia vivencia. Las comparaciones de los conceptos de la educación virtual con la educación tradicional.
David José Muñoz	2020/Venezuela	Analizar de la realidad educativa venezolana tras llevar a la práctica la educación virtual en el tiempo de pandemia.	La caracterización de los retos y desafíos de la educación online.	La interpretación desde las experiencias propias vividas por los docentes.
Nereida Josefina Valero Cedeño Ana Lisseth Castillo Matute, Ronny Rodríguez Pincay, Merridy Padilla Hidalgo, Maritza Cabrera Hernández	2020/Ecuador	Analizar los retos que la educación virtual ha representado en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la pandemia de COVID-19.	Las conceptualizaciones de la educación virtual como una necesidad y la calidad del aprendizaje en línea.	La búsqueda de artículos relevantes que ayudan a la argumentación de los resultados y las conclusiones obtenidos.
Vargas Murillo G.	2020/Bolivia/la Paz	Describir la virtualización de contenidos académicos en entornos virtuales de aprendizajes con tecnologías educativas y el desarrollo de materiales didácticos digitales, imágenes, documentos, contenidos	Conceptualización de las tecnologías digitales, abarcando desde las herramientas y plataformas hasta su impacto. Asimismo, se exploran los entornos	El nivel descriptivo investigativo utilizado para el análisis de contenidos en entornos virtuales.

Autores	Año/contexto	Propósito	Aportes teóricos	Aportes metodológicos
		interactivos, videos multimedia, actividades interactivas, evaluación y otros.	virtuales, entendidos como los espacios donde la interacción y el aprendizaje toman lugar en el ámbito digital. Finalmente, se aborda la transformación de contenidos a formatos digitales, un proceso fundamental para su accesibilidad y uso en estos entornos.	
Fiorella Rocío Valero Palomino, Omar Bullón Solís	2021/Perú	Explorar las referencias documentales sobre la virtualización educativa y el análisis desarrollado.	Las conceptualizaciones sobre la educación virtualizada en América Latina y la calidad educativa en esta modalidad. El análisis sobre la educación virtual en la actualidad y el rol del docente ante esta.	El uso del método fenomenológico para analizar las adaptaciones del entorno virtual en las instituciones educativas y el diseño de categorías estructuradas para identificar características relevantes del proceso de virtualización de la educación en Perú.
Ana Emperatriz Yllescas Diez	2021/Lima- Perú	Comprender el significado de ser docente en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en educación primaria de Lima, Metropolitana, desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica.	La justificación de la investigación en la teoría del conectivismo de Siemens quien hace referencia al trabajo colaborativo en contextos virtuales y la teoría socio constructivista de Vigotsky quien hace referencia al docente como mediador y a los estudiantes como constructor del mismo.	La perspectiva con la que se miró la investigación: la fenomenología hermenéutica, la cual permitió analizar con mayor profundidad la problemática presentada.

Nota. Elaboración propia del autor a partir de los textos de las investigaciones en formato digital, obtenidas a través de bases de datos electrónicas.

Antecedentes nacionales

Los antecedentes nacionales permitieron entender la situación actual del fenómeno de la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en nivel primaria en el país, Ahora bien, en el contexto nacional, diversas investigaciones han abordado el fenómeno de la educación virtual, lo que demuestra que es una temática que en los últimos tiempos ha cobrado relevancia e importancia. Investigaciones desarrolladas por Gutiérrez (2004); Areth et al. (2015); Morales et al. (2020); Benavides y Palacios (2020); Rojas (2020); Chicas (2020), muestran acuerdos vinculados con: (a) una marcada orientación al estudio de la virtualización en la educación superior. (b) Tendencia metodológica al análisis documental para realizar las investigaciones sobre virtualización de educación. (c) Impacto de la virtualización de contenidos y su incidencia en la deserción escolar.

En la tabla 2, se presenta una síntesis del propósito, aportes teóricos y metodológicos de las investigaciones de los autores antes mencionados.

Tabla 2.*Antecedentes nacionales*

Autores	Año/contexto	Propósito	Aportes teóricos	Aportes metodológicos
Javier Antonio Gutiérrez Rodas	2004/ Colombia	Definir un modelo para la educación virtual en una institución de educación superior.	Las conceptualizaciones sobre los modelos pedagógicos en educación virtual aplicados en diferentes instituciones.	La revisión bibliográfica de las generalidades de la educación virtual en Colombia y en el mundo.
José Areth Estévez Jaime Castro Martínez Henry Rodríguez Granobles	2015/Colombia	Realizar una revisión bibliográfica sobre el estado actual de la educación virtual en Colombia y los factores asociados a la deserción en esta modalidad.	Conceptualizaciones de la deserción estudiantil en la educación virtual.	El análisis de documentos que permiten establecer el estado actual de la educación en Colombia.
Alejandro Morales García Diego Farid Cárdenas Jiménez Karen Yuseli Chaparro Amaya	2020/Bogotá/ Colombia	Evaluar la implementación de un prototipo para la virtualización de los contenidos programáticos en el grado tercero de primaria en la institución Liceo Howard Gardner Soacha.	Las conceptualizaciones sobre la formación virtual como obligatoriedad, el desarrollo tecnológico y el impacto de la virtualización de contenidos en la deserción escolar.	El diseño basado en la creación de cuestionamientos y el análisis sin que las variables estudiadas se vean afectadas. El hecho de realizar encuestas de caracterización para identificar aspectos relevantes de la investigación.
Hernán Javier Benavides Cuayal Jorge Horacio Palacios	2020/Colombia	Describir los alcances y procesos de la educación virtual en Colombia en los procesos formativos 2020.	Conceptualización de la virtualización de los procesos de formación en Colombia. La caracterización de la historia de la educación virtual en Colombia.	El análisis a partir de la revisión documental para la descripción de los alcances a lo largo del tiempo de la educación virtual en Colombia.
Luis Gerardo Rojas Quesada	2020/ Colombia	Analizar la racionalidad contemporánea: formación docente y virtualización de programas en Colombia.	El estudio sobre las transformaciones de las políticas TIC en educación en Colombia. Las conceptualizaciones de las TIC aplicadas a la educación. El análisis de las políticas TIC tanto en Colombia como en Latinoamérica.	El diseño análisis crítico de los documentos escogidos ya que me Permiten tener en cuenta el horizonte de las reflexiones.
Chicas Sierra, Sandra Milena Chicas Sierra, Sandra Milena	2020/Colombia	Determinar el estado del arte de la investigación acerca de la influencia de la educación superior virtual en el emprendimiento en Colombia.	La conceptualización de la educación virtual en Colombia y la relación directa que esta tiene con el emprendimiento especialmente en la sociedad colombiana	La manera como desarrollaron el análisis detallado de los documentos a partir de un cuadro en Excel donde organizaron toda la Información.

Nota. Elaboración propia a partir de los textos de las investigaciones en formato digital, obtenidas a través de bases de datos electrónicas.

La producción de investigaciones sobre la virtualización de la educación, tanto en el contexto nacional como en el internacional, es abundante en el ámbito de la educación universitaria; en el caso del nivel escolar de básica primaria se puede decir que estas son limitadas. El propósito predominante de las investigaciones en ambos contextos, en su mayoría, tiende a describir, interpretar y analizar información existente sobre la virtualización, enmarcadas dentro del paradigma interpretativo y en la revisión documental de la información. Se evidencia la tendencia de la implementación del enfoque cualitativo para llevar a cabo las investigaciones y la intención por conceptualizar la educación virtual en el ámbito universitario.

Bases teóricas

En esta sección se plantean los soportes teóricos y conceptuales que sustentan y orientan este trabajo investigativo. Según Balestrini (2001) las bases teóricas son un conjunto de proposiciones teóricas interrelacionadas que fundamentan y explican aspectos importantes del fenómeno en estudio y lo sitúan dentro de un área específica del conocimiento enriqueciendo la investigación con un marco conceptual sólido y actualizado.

Dentro de las teorías del aprendizaje factibles de ser aplicadas a entornos digitales ubicamos las siguientes:

El constructivismo y las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Jonassen (1991) plantea que el constructivismo es una teoría que sugiere que el entorno de aprendizaje debe permitir diversas perspectivas o interpretaciones de la realidad, fomentando la construcción del conocimiento a través de actividades fundamentadas en experiencias significativas, relevantes y contextualizadas que capten el interés y despierten motivación en el aprendiz. Para Piaget (1978) el conocimiento es construido a través de la experiencia y esta a su vez da lugar a la formación de esquemas, que son estructuras mentales que el aprendiz guarda en su mente los cuales se modifican y se vuelven más complejos mediante los procesos de la asimilación y la acomodación. Por su parte, Hernández (2008) menciona que las nuevas tecnologías ofrecen a los estudiantes valiosas herramientas que facilitan la puesta en práctica de conceptos en diversos contextos, conectándolos con diferentes experiencias en la que los estudiantes participan de manera activa en la experimentación, diseño, reflexión y aplicación del conocimiento.

Las nuevas tecnologías cuentan con herramientas sumamente efectivas y atractivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos ya que operan como mediadores eficaces

en los procesos instruccionales, permiten la interacción, ofrecen altos estándares de calidad en imágenes y sonidos. Además de brindar respuestas inmediatas, están digitalizadas, conectadas entre sí, presentan una gran variedad de experiencias que contribuyen a fomentar la innovación (Red Latinoamericana de Tecnología Educativa, ATTES, 2003).

Ahora bien, si bien es cierto que las nuevas tecnologías brindan una gama de posibilidades para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje, estas no deben estar aisladas del proceso de formación integral del estudiante, también es necesario tener unos referentes que permitan que su integración en la educación sea un proceso coordinado, a través de los cuales se puedan alcanzar todas las competencias esperadas en un determinado nivel educativo. Al respecto, León y Tapia (2013) argumentan que “La inclusión de las TIC en la educación debe ir acompañada de una serie de lineamientos que definan un marco de referencia para la toma de decisiones respecto de las acciones que se deben realizar durante el proceso” (p. 4).

Este enfoque busca comprender la conexión entre el constructivismo y las nuevas tecnologías dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La meta es establecer cómo estos dos elementos se interrelacionan y se influyen mutuamente. En esencia, se explora el vínculo fundamental entre una teoría pedagógica y las herramientas tecnológicas emergentes.

Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital

El conectivismo constituye un enfoque pedagógico contemporáneo que emerge como reacción a los desafíos y oportunidades derivados del entorno digital. Esta perspectiva sostiene que el proceso de adquirir conocimiento se desarrolla mediante la interacción entre nodos de información, favoreciendo los vínculos entre sujetos, datos y recursos tecnológicos, más allá del saber aislado.

Siemens (2004) define el conectivismo como una teoría de aprendizaje que reconoce los cambios profundos en la sociedad enfatizando en el papel fundamental de las nuevas tecnologías para la construcción de conocimiento, a partir de las conexiones entre individuos y los recursos en línea que estas brindan. Esta teoría sostiene que las habilidades para explorar, seleccionar y conectar información en un entorno digital son esenciales para el aprendizaje en la era moderna. Además, señala que la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas transforma la manera en que las personas trabajan, interactúan y aprenden. Sin embargo, en el campo de la educación, ha habido una cierta lentitud para adaptarse a estos cambios y reconocer el impacto que las tecnologías tienen en la concepción misma del aprendizaje.

El conectivismo, por tanto, ofrece una perspectiva actualizada que pone en valor las habilidades de aprender a aprender, a gestionar y a mantener conexiones relevantes en un mundo cada vez más digitalizado. Esto es fundamental para que los aprendices puedan desenvolverse, crecer y prosperar en la era digital.

A juicio de Giesbrecht (2007) el conectivismo se presenta como una propuesta pedagógica que facilita a los aprendices la capacidad de conectarse entre sí mediante tecnologías de la información y la comunicación. Esta perspectiva destaca la importancia de los vínculos y la interacción en el proceso de aprendizaje, promoviendo entornos en los que los individuos pueden compartir conocimientos de manera colaborativa y efectiva.

Interpretando estos enunciados entendemos que en la teoría de aprendizaje del conectivismo el rol del educador se redimensiona, en lugar de transmitir información, su rol es crear ambientes de enseñanzas y aprendizajes propicios para el dinamismo de comunidades de aprendizajes activas y colaborativas, en la que se promueve, al mismo tiempo, autonomía, interacción y la construcción cooperativa de conocimiento. En conjunto, estas ideas resaltan un enfoque pedagógico centrado en las conexiones, la colaboración y el papel del educador como impulsor de comunidades de aprendizaje dinámicas y autogestionadas.

Siemens (2004), a través de la concepción de su teoría para el aprendizaje “conectivismo”, una teoría del aprendizaje para la era digital, expone que el saber no sucede en un espacio cerrado, sino en entornos en la que los elementos centrales están en constante transformación, mostrando un modelo de aprendizaje que refleja los cambios sociales y tecnológicos en la manera en que las personas adquieren conocimientos, ya que este ha dejado de ser una actividad exclusivamente interna y personal, para convertirse en un proceso influenciado por las conexiones y las redes que se generan a través del uso de nuevas herramientas digitales.

En este sentido se reconoce la transformación en las formas de aprender, destacando que las herramientas digitales facilitan el acceso a la información y alteran las dinámicas tradicionales de adquisición de conocimientos. De esta manera el conectivismo ofrece una perspectiva útil para comprender las habilidades necesarias en la era digital, enfatizando la importancia de las conexiones, la gestión de la información y la capacidad de aprender en redes.

Por otro lado Mayer (2005) plantea la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (CTML) en la expone cinco procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje mediado por

multimedia: seleccionar palabras relevantes del texto o narración, escoger imágenes pertinentes de las ilustraciones, organizar dichas palabras en una representación verbal coherente, organizar las imágenes en una representación pictórica coherente y, finalmente, integrar estas representaciones visuales y verbales con conocimientos previos; esto con el fin de diseñar contenidos en los que se privilegie el funcionamiento de la mente humana para que se logre un aprendizaje significativo.

De acuerdo con lo anterior, crear mensajes multimedia que tengan en cuenta procesos cognitivos, significa que, al diseñar materiales educativos, es fundamental considerar cómo las personas piensan, procesan y almacenan la información. Al hacerlo, se facilita un aprendizaje que no solo es efectivo, sino también duradero y significativo, es decir, que los estudiantes realmente comprenden y retienen lo aprendido a largo plazo. Además, respetar las capacidades cognitivas humanas ayuda a hacer más eficiente el proceso de adquisición de conocimientos. Este enfoque también aumenta la motivación y la participación de los estudiantes, haciendo que la experiencia educativa sea más atractiva, enriquecedora y efectiva en general

Teoría de la actividad

La teoría de la actividad dentro del enfoque interacción mediada por tecnología, ofrece un marco integral para entender cómo las herramientas y artefactos tecnológicos influyen en las actividades humanas, transformando la manera en que las personas interactúan, entienden y llevan a cabo sus actividades. Al considerar la actividad como un sistema complejo compuesto por sujetos, objetos, herramientas, reglas, comunidad y división del trabajo, la orientación de esta perspectiva nos conduce a comprender cómo la introducción de tecnologías no solo facilita tareas específicas, sino que también puede alterar las relaciones sociales, las normas y los procesos cognitivos asociados (Engeström, 2001).

Desde el enfoque enunciado, se resalta que, dentro del contexto de la interacción mediada por tecnología, las herramientas digitales, como computadoras, software y plataformas en línea, entre otras, no son simples instrumentos pasivos; por el contrario, actúan como mediadores activos que influyen en la estructura de la actividad, modifican las reglas implícitas y explícitas que la rigen, afectan la distribución del trabajo y los roles de los participantes.

En definitiva, la teoría de la actividad proporciona un marco para entender cómo la tecnología transforma no solo las tareas, sino también la estructura social y cognitiva de las actividades humanas.

En lo que respecta al campo educativo, la teoría de la actividad desde la interacción mediada por la tecnología ofrece la posibilidad de dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de herramientas tecnológicas digitales que fortalecen las relaciones de cada agente dentro del acto pedagógico.

Educación virtual

La educación virtual, de acuerdo con lo planteado por Torres (2006), se concibe como un sistema abierto y permanente fundamentado en un nuevo enfoque pedagógico que favorece el estudio autónomo e independiente del estudiante, que propicia la autogestión formativa, el trabajo en equipo en el ciberespacio, la generación de procesos interactivos académicos mediados por la acción dialógica y con soporte tecnológico. Con respecto a lo expresado, Nieto (2012) expone que la gran relevancia de la educación virtual subyace por su gran variedad y dinamismo metodológico, aunque sin estrategias claras debido a mitos y prejuicios que invaden su implementación.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2009) define la educación virtual como el desarrollo de programas de formación que tiene como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio, haciendo referencia con esto a que no es necesario que el cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro de dialogo o experiencia de aprendizaje. Desde esta perspectiva la educación virtual se perfila como una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y aprender. En este sentido, la educación en contextos virtuales es una modalidad de la educación a distancia que implica una nueva visión de las exigencias del entorno económico, social y político, así como de las relaciones pedagógicas y de las TIC. Al respecto, Chan (2016) expone que:

La virtualización de la educación se presenta como un fenómeno en el que se actualizan métodos educativos cuyas posibilidades se ven ampliadas con el uso de las TIC, pero también es una mega tendencia económica y cultural que rebasa el ámbito de la educación escolar... Trasciende la digitalización de las prácticas escolares para su operación a través de lo que se conoce como campus y aulas virtuales. Virtualizar supone hoy, la gestión del entramado entre los entornos de aprendizaje físicos y digitales, considerando que en unos y en otros hay mediación de las TIC para la representación o evocación de los objetos de conocimiento y el modelamiento de las interacciones para el aprendizaje (p. 3).

En coincidencia con la perspectiva del autor anterior, Vialart (2020) afirma que:

En la docencia, la virtualización se comporta como una extensión del aula presencial, pero sustentada principalmente por la comunicación permanente que se establece desde la distancia, entre los actores del proceso por las diferentes vías. En ella se utilizan recursos didácticos de manera virtual, para desarrollar actividades con nuevas formas y formatos de distribución de contenidos, donde los estudiantes gestionan su conocimiento (p.1)

De acuerdo con los postulados expuestos, podemos señalar que la virtualización de la educación es un fenómeno multidimensional que implica la actualización y expansión de los métodos pedagógicos mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Más allá de ser una simple digitalización de las prácticas escolares, la virtualización representa una mega tendencia que tiene profundas implicaciones económicas y culturales, trascendiendo el ámbito de la educación formal para influir en diversos aspectos de la sociedad. Virtualizar en estos tiempos significa gestionar la integración entre los entornos físicos y digitales de aprendizaje, teniendo presente que, en ambos espacios, las TIC permiten representar, evocar y modelar objetos de conocimiento y las interacciones que los acompañan.

A hora bien, a pesar de las mediaciones de las TIC, tanto en entornos físicos como en digitales, estas deben ser usadas desde diferentes perspectivas. Atendiendo a esto, Copertari y Lopes (2020) afirman que:

No se puede trabajar en la virtualidad al igual que en la presencialidad, hace falta que los y las docentes sepan crear y recrear contenidos y dispositivos artesanales para dar clases en entornos virtuales con otros criterios e instrumentos de evaluación más colaborativos (p. 894).

Por otra parte, Vargas (2020) expone que:

Para “suscitar la educación virtual se requiere la virtualización de contenidos académicos apoyados en las tecnologías digitales, el proceso de virtualización considera los componentes del material académico, actividades de aprendizaje, tecnologías educativas y el entorno virtual de aprendizaje” (p.66)

Sobre la base de las conceptualizaciones referidas por los anteriores autores, se sugiere trasladar la educación presencial a la educación virtual con adaptaciones que permitan lograr los objetivos de ambos contextos.

Pedagogía en la educación virtual

La pedagogía en entornos virtuales ha evolucionado como una disciplina clave para garantizar la calidad de los procesos educativos mediados por tecnología. Autores como Área y Adell (2021) señalan que la educación virtual no solo implica trasladar métodos tradicionales a plataformas digitales, sino que exige un rediseño pedagógico basado en teorías del aprendizaje adaptadas a la virtualidad. Esto incluye estrategias como el aprendizaje colaborativo, la gamificación y el uso de inteligencia artificial para personalizar la enseñanza (Cabero, 2007).

Un aspecto central en esta transformación es el rol del docente, quien debe desarrollar competencias digitales y didácticas específicas para entornos en línea. Según Sangrá y Wheeler (2013), el profesor en la virtualidad actúa como facilitador, diseñador de experiencias y guía en el proceso de aprendizaje autónomo. Esto implica un cambio paradigmático desde un enfoque transmisivo hacia uno constructivista, en el que el estudiante es protagonista de su formación (García Aretio, 2021). La incorporación de herramientas tecnológicas contribuye a redefinir las interacciones entre estudiantes y docentes.

La investigación en este campo destaca la necesidad de evaluar críticamente los modelos pedagógicos aplicados a la virtualidad. Bates (2019) enfatiza que la efectividad de la educación en línea depende de una planificación didáctica intencional, sustentada en evidencias y centrada en los resultados de aprendizaje. Referencias como las de UNESCO (2023) abogan por políticas educativas que integren equidad, innovación y calidad pedagógica en los entornos digitales. Así, la pedagogía virtual se consolida como un campo interdisciplinario en constante evolución, respondiendo a los desafíos de la sociedad digital.

El hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en contextos virtuales no implica una disminución en su calidad en comparación con los escenarios presenciales. Por el contrario, representa una transformación significativa en los métodos pedagógicos, adaptándolos a las nuevas realidades y posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales. Este cambio invita a reimaginar las prácticas educativas, potenciando la innovación y la flexibilidad para garantizar que los estudiantes continúen alcanzando sus competencias de aprendizaje de manera efectiva y significativa.

Desde esa mirada, Lira y Fedorov (2002) exponen que en el ámbito virtual el accionar de la pedagogía debe focalizarse primeramente hacia tres importantes aspectos, a saber:

- Preservar el corpus epistémico de la pedagogía entendida como la disciplina que estudia los procesos, las acciones y las prácticas educativas. Su propósito radica en analizar, practicar, producir y transformar el quehacer educativo, con el fin de garantizar su enseñanza y su impacto en los procesos de aprendizaje. Este enfoque refuerza la relevancia de la pedagogía como eje central en la construcción y evolución de las metodologías educativas, adaptándose a los nuevos desafíos y contextos sin perder su esencia transformadora.

- Fortalecer la generación de criterios pedagógicos para la construcción de saberes en línea, pero estos saberes no deben direccionarse únicamente hacia el conocimiento técnico o práctico, sino que la pedagogía en ambientes virtuales debe asegurar y facilitar el conocimiento analítico por medio de una racionalidad crítica que favorezca un aprendizaje igualmente crítico y colaborativo.

- Continuar viendo el conocimiento como un constructo social y, por tanto, las herramientas tecnológicas deben facilitar y promover la interactividad entre todos los actores del proceso educativo.

De conformidad con lo señalado, resulta importante reconocer que la pedagogía en la educación virtual no es estática, sino que evoluciona constantemente con los avances tecnológicos y las nuevas comprensiones sobre el aprendizaje. La integración de la inteligencia artificial, la realidad virtual y aumentada, y el análisis de datos educativos (learning analytics) están abriendo nuevas propuestas para personalizar la enseñanza, ofrecer realimentación en tiempo real y adaptar los contenidos a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto requiere una pedagogía adaptable y flexible, dispuesta a experimentar con nuevas metodologías y a integrar la tecnología de manera significativa. Siemens (2005), con su teoría del "Conectivismo", ya anticipaba la importancia de las redes de conocimiento y la capacidad de conectar información dispersa para el aprendizaje en la era digital, un principio que resuena con fuerza en el diseño de cursos virtuales que promuevan la construcción activa y distribuida del conocimiento.

Desde estos argumentos, se resalta que la pedagogía en la educación virtual no es relevada o subestimada por el uso de las nuevas tecnologías de la información, por el contrario, en el ámbito virtual el proceso de enseñanza y de aprendizaje continua siendo fundamental, manteniendo su significado y su pertinencia en el proceso educativo.

Aprendizaje en educación virtual

El aprendizaje en educación virtual es una de las nuevas concepciones de la educación en la que aún existen muchas controversias acerca de su definición, sus alcances, la forma de desarrollarse y sus elementos. Lira y Fedorov (2002) lo definen como una propuesta curricular flexible que permite la accesibilidad de los contenidos en diferentes momentos, es decir, el tiempo de estudio queda a disposición del estudiante, la consulta, la búsqueda de información y la investigación también. El aprendizaje en educación virtual, según estos autores, utiliza un enfoque metodológico participativo, con lo cual supera pertinentemente la concepción academicista, pasiva-receptiva y mecánica de aprendizaje, lo metodológico participativo canaliza el esfuerzo del estudiante hacia un trabajo cooperativo en el que cada cual realiza una aportación específica de la que se obtienen resultados colectivos.

Garrison (2009) destaca la importancia de los enfoques colaborativo y constructivista en las comunidades de aprendizaje en línea para promover la participación activa de los estudiantes y estas, los cuales se consideran fundamentales porque facilitan ambientes en los que los estudiantes adquieren información, desarrollan habilidades críticas, reflexivas y colaborativas. En este sentido, su implementación permite que los participantes se involucren en actividades de aprendizaje colaborativo, enriqueciendo el proceso educativo y promoviendo un sentido de comunidad y pertenencia.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, las comunidades de aprendizaje permiten comprender cómo se construye el conocimiento colectivo en entornos virtuales y cómo se pueden diseñar ambientes digitales que promuevan la participación activa, la colaboración y el aprendizaje participativo. Los enfoques colaborativos-constructivistas son fundamentales para potenciar la efectividad y la calidad del aprendizaje en línea.

La UNESCO (2023) ha establecido estándares de calidad para la educación en línea los cuales se enfocan en asegurar que el aprendizaje digital sea accesible, justo y efectivo para todos los estudiantes lo cual requiere: (a) facilitar el acceso a la tecnología, (b) ofrecer contenidos de calidad, (c) capacitar a los docentes, (d) adaptar las metodologías a distintas necesidades y (e) promover la participación activa de los alumnos. Por ende, para evaluar la calidad del e-learning, se consideran dimensiones como la relevancia y actualidad del contenido, la participación activa y colaborativa de los estudiantes, el diseño pedagógico claro y variado, la facilidad de uso y confiabilidad de la tecnología, y el apoyo técnico y pedagógico ofrecido.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto, la apuesta por una educación digital de calidad, como la planteada por UNESCO (2023), es fundamental para garantizar que la innovación tecnológica beneficie a todos los sectores de la población, especialmente a los más vulnerables. La simple disponibilidad de plataformas y contenidos no es suficiente; es esencial que estas herramientas sean accesibles, relevantes y acompañadas de una adecuada formación tanto para docentes como para estudiantes. Esto asegura que el aprendizaje en línea no perpetúe las desigualdades existentes, sino que sirva como un medio para reducir brechas sociales y educativas. Además, en un mundo en constante cambio y con situaciones de crisis recurrentes, la flexibilidad y adaptabilidad del entorno digital se vuelven cruciales. La capacidad de responder a las necesidades específicas de diferentes comunidades garantiza que la educación continúe en momentos críticos. La colaboración y la participación comunitaria fortalecen estos procesos, haciendo que las soluciones digitales sean más contextualizadas y efectivas.

Docente en educación virtual

La educación virtual encamina la acción del docente hacia el rol de tutor, quien enseña con el ejemplo, facilita estratégicamente herramientas y recursos a los estudiantes para que desarrollen las competencias necesarias que le permitan resolver las actividades. La acción del docente debe centrarse en el acompañamiento al estudiante a través de una mediación estratégica de acuerdo con las necesidades que este muestre durante su aprendizaje. El educador ha de ser un planificador organizado de su acción y contextualizar las experiencias de aprendizaje a través de secuencias de contenidos, diseño, selección de recursos y actividades (Sanabria,2020).

Adell y Sales (2000), por su parte, afirman que el docente que afronta un proceso de formación virtual tiene que realizar diversas funciones, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Planificación curricular: realizar el diseño general del curso, planificar las actividades, seleccionar los contenidos y recursos de aprendizaje disponibles.
- Elaborar contenidos: la digitalización de todo tipo de material educativo permite la elaboración de recursos de enseñanza en múltiples formatos que desarrollen la interactividad y la personalización en los estudiantes. Sin embargo, aunque la creación de estos se ve facilitada por la introducción de las nuevas tecnologías, es necesario tener en cuenta los talentos diversos de los alumnos para producir material educativo de calidad.

- Ser tutor y facilitador: en la enseñanza en ambientes virtuales el docente actúa como un orientador del aprendizaje más que como dispensador de conocimiento directo.
- Evaluar: no limitarse a calificar los aprendizajes de los estudiantes, sino ejercitar el propio proceso formativo y accionar del educando.

En este sentido el rol del docente en la educación virtual es multifacético y requiere habilidades específicas para facilitar un aprendizaje autónomo, personalizado y mediado por estrategias tecnológicas que se adapten a las necesidades del estudiante durante su proceso de aprendizaje. De allí la importancia de que el educador tenga una preparación didáctica especializada para favorecer el aprendizaje autónomo y la interacción efectiva en ambientes virtuales.

Según Guevara et al. (2021), independientemente del entorno, ya sea virtual o presencial, el papel del docente debe mantenerse igual: actuar como facilitador y mediador de información de forma adecuada y coherente, de modo que el alumno pueda comprenderla y así promover el aprendizaje necesario. En el contexto de la educación virtual, es fundamental que el docente esté capacitado tecnológicamente para manejar las distintas herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de impartir sus enseñanzas de manera que capte la atención del estudiante.

De esta manera, en el contexto actual, la humanidad se encuentra en un proceso de recuperación y adaptación tras la pandemia del Covid-19 que revolucionó radicalmente los sistemas educativos a nivel mundial. La migración hacia escenarios virtuales implicó múltiples obstáculos, ya que numerosos actores del proceso formativo se enfrentaron a limitaciones tecnológicas, metodológicas y emocionales que comprometieron la eficacia y continuidad del aprendizaje y la enseñanza.

Sin embargo, también surgieron oportunidades de crecimiento, algunos lograron perfeccionar sus habilidades digitales comprendiendo mejor el uso de las TIC y las plataformas virtuales. Para otros, la experiencia fue un proceso de ajuste y aprendizaje, en el que tuvieron que superar obstáculos iniciales. Por último, existe una generación de estudiantes que, por su familiaridad natural con las redes y las tecnologías, pudo afrontar la situación con mayor facilidad, convirtiendo la digitalización en un trámite más en su formación. En definitiva, la pandemia evidenció la importancia de la competencia digital en la educación y aceleró la tendencia hacia modelos híbridos y virtuales que, en el futuro, podrían convertirse en parte

integral del proceso educativo, beneficiando a aquellos que sepan aprovechar estas herramientas de manera efectiva.

Según Viñals y Jaime (2016) en la era digital la forma de aprender ha evolucionado, razón por la cual la manera de enseñar debe ajustarse a la virtualización, lo que implica que, tanto el rol del docente como las metodologías pedagógicas deben adaptarse a la nueva concepción del conocimiento y son los educadores los principales observadores de estos cambios y de las particularidades de la generación actual de jóvenes nativos digitales, por ser estos quienes requieren de una educación que responda a sus expectativas y necesidades.

Garrison et al. (2000), a través de su modelo de la comunidad de inquiry, subrayan la presencia del docente, como un componente clave, en conjunto con la interacción social y el desarrollo cognitivo, para propiciar entornos virtuales de aprendizaje eficaces. Esta presencia resulta fundamental en la medida en que contribuye a mitigar el aislamiento característico de la educación en línea, promoviendo una experiencia formativa más cercana, significativa y con un componente humano más marcado. No se limita únicamente a la disponibilidad del instructor, sino que abarca también su capacidad para comunicarse de manera efectiva, incentivar el compromiso estudiantil y facilitar activamente la construcción del conocimiento mediante recursos tecnológicos.

Ahora bien, con respecto al desempeño de un docente en contextos virtuales, García et al. (2018) afirman que las competencias de los docentes que laboran en entornos virtuales son variadas y complejas, ya que poseen características particulares relacionadas con innovadores enfoques en el diseño instruccional y la enseñanza. Estas incluyen la capacidad de implementar estrategias para supervisar y gestionar el aprendizaje de los estudiantes, brindar realimentación sobre su desempeño, motivar y fortalecer la cohesión del grupo, promover emociones positivas y facilitar procesos de autorregulación y metacognición en los alumnos.

En efecto, las habilidades de los docentes en entornos virtuales deben ser diversas debido a las características específicas que estos contextos requieren. Los docentes deben dominar enfoques innovadores en el diseño instruccional y en la enseñanza, lo cual implica una adaptación constante a las nuevas tecnologías y metodologías educativas. Además, sus competencias deben incluir la capacidad de supervisar y gestionar el aprendizaje, ofrecer realimentación efectiva, incentivar a los estudiantes y fortalecer la cohesión grupal, aspectos esenciales para mantener un ambiente de aprendizaje activo y participativo en línea.

A partir de lo expuesto, el papel del educador en el contexto digital contemporáneo debe transformarse significativamente: ya no se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de asumir una función más integral como orientador, dinamizador y mediador del aprendizaje en entornos virtuales. Los docentes, en su rol de agentes clave del sistema educativo, deben estar atentos a las características particulares de las nuevas generaciones, compuestas en su mayoría por nativos digitales, jóvenes habituados al uso constante de tecnologías y con formas distintas de relacionarse con el conocimiento. En este sentido, el modelo de comunidad de indagación resalta la importancia de la presencia docente, junto con la interacción social y cognitiva, como elementos fundamentales para el desarrollo de experiencias educativas significativas en plataformas digitales.

Estudiantes en educación virtual

De acuerdo con lo planteado por Sanabria (2020), el rol del estudiante en la educación virtual se relaciona con su propio proceso de aprendizaje, en el cual es el protagonista y debe desarrollar habilidades metacognitivas, ser consciente sobre cómo aprende y, a partir de ello, generar sus propias estrategias para asimilar. De esta manera en contextos virtuales es primordial, pues permite que el estudiante monitoree y regule su proceso de aprendizaje.

La educación virtual implica que el estudiante:

- Aprenda colaborativamente: trabajar con otras personas contribuye a que el estudiante contemple diversas perspectivas sobre una misma actividad, lo que ayudará a enriquecer sus conocimientos desde el punto de vista conceptual y práctico.
- Mejore en las competencias digitales: esto se asocia al manejo de herramientas tecnológicas para la elaboración de trabajos y el desarrollo de actitudes éticas en el uso de las tecnologías utilizadas para la construcción de su conocimiento.
- Aprenda de forma autónoma y auto dirigida: involucra tomar conciencia del tiempo del cual se dispone para estudiar, adicional del cuándo, dónde y cómo hacerlo.

Alvarado et al. (2022) señalan que uno de los desafíos fundamentales en los entornos educativos virtuales reside en sostener el interés y la motivación de los estudiantes, dado que la limitada interacción social puede generar sensaciones de aburrimiento, desinterés y desconexión, las cuales impactan negativamente en la percepción de satisfacción al realizar las tareas asignadas. Frente a esta problemática, una estrategia pedagógica efectiva consiste en fomentar la curiosidad intelectual del alumno, ya que esta dinamiza su participación activa y

refuerza el compromiso con proceso formativo. La inclusión de retos significativos y desafíos atractivos ayuda a que el alumno experimente una sensación de logro y autorrealización personal, elementos clave para fortalecer su motivación intrínseca y orientar su comportamiento hacia metas académicas. En este marco, las actividades en ambientes digitales deben ser suficientemente desafiantes al perfil del estudiante promedio, además de ofrecer contenidos prácticos, pertinentes y aplicables a la realidad, acompañados de objetivos claramente definidos que potencien su aprendizaje.

Según Rugeles et al. (2015), el papel del estudiante en la educación virtual se centra en: (a) la autodisciplina como manera de mejorar su capacidad para gestionar su tiempo, ofrecer mayor libertad y flexibilidad en el aprovechamiento del aprendizaje mediante las TIC, con el propósito de promover en los individuos su orientación hacia el logro de metas propias. (b) El autoaprendizaje que permite a los estudiantes en entornos virtuales potenciar su capacidad de exigir más de sí mismos, involucrándolos en decisiones relacionadas con la gestión del tiempo, la selección de espacios adecuados y la elección de fuentes de consulta. (c) El trabajo colaborativo que favorece el intercambio genuino de conocimientos enriquecidos con las experiencias de otros, fortaleciendo los aprendizajes individuales, las habilidades comunicativas, el fomento de la autonomía, la creatividad y la proactividad en la toma de decisiones.

En tal sentido, en la educación virtual requiere que los estudiantes desarrollen un conjunto de competencias y habilidades que les permitan desenvolverse eficazmente en este entorno digitales. Estas incluyen destrezas tecnológicas orientadas al uso eficiente de plataformas educativas y herramientas en línea, así como competencias interpersonales y organizativas, tales como la autorregulación del aprendizaje, la interacción efectiva y la colaboración en equipos de trabajo.

Anderson (2004) resalta varias habilidades esenciales para triunfar en la educación en línea a saber: (a) Autogestión: capacidad de organizar, planificar y regular el propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas claras y manteniendo la motivación. (b) Competencias tecnológicas: habilidades para manejar plataformas digitales, herramientas de comunicación, recursos multimedia y otros instrumentos tecnológicos que facilitan la educación virtual. (c) Comunicación efectiva: capacidad de expresar ideas con claridad y participar activamente en discusiones en línea, ya sea mediante foros, videoconferencias o correos electrónicos. (d)

Colaboración: trabajar en equipo, compartir conocimientos y aprender en comunidad, aprovechando las ventajas del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.

Asimismo, el autor mencionado, destaca la importancia de la autonomía del estudiante y del rol del profesor como facilitador, en lugar de transmisor de conocimientos. La interacción, la participación activa y la construcción conjunta del conocimiento son elementos clave en una educación virtual.

Alcívar et al. (2022) sostienen que los entornos educativos virtuales se ven potenciados por el uso de nuevas tecnologías emergentes que favorecen una participación más dinámica los por parte de los involucrados. En este contexto, la figura del docente se redefine como guía y facilitador del aprendizaje. Esta perspectiva promueve no solo la adquisición de conocimientos, sino también habilidades como la innovación, la cooperación y la responsabilidad compartida en la construcción del saber. De esta forma, se fortalece en los estudiantes un aprendizaje más significativo y contextualizado, preparándolos para afrontar los desafíos del siglo XXI en un mundo cada vez más digital y globalmente interconectado.

En concordancia con lo previamente expuesto, las herramientas digitales han generado una transformación profunda en la manera en que docentes y estudiantes interactúan y construyen conocimiento. Los entornos educativos virtuales no solo facilitan el acceso a la información, sino que también fomentan un aprendizaje activo, participativo y colaborativo. En este contexto, el docente asume un rol renovado, desempeñándose como orientador, mediador y facilitador del proceso formativo. A su vez, la participación comprometida del estudiante, sostenida por el uso pertinente de recursos tecnológicos, fortalece la construcción colectiva del saber, superando enfoques tradicionales centrados en la memorización o en la transmisión unidireccional de contenidos.

Evaluación en educación virtual

La evaluación en entornos educativos virtuales ha adquirido una función estratégica en la mejora del proceso formativo, al permitir orientar el aprendizaje mediante realimentación continua y personalizada. Según Cabero y Palacios (2021), las denominadas actividades, tareas desarrolladas por los estudiantes en entornos digitales, constituyen el vínculo entre enseñanza y aprendizaje, al fomentar la participación activa, la reflexión crítica y la construcción significativa del conocimiento, lo cual promueve una evaluación auténtica, centrada en el

desempeño y la adquisición de competencias, lo que exige al docente diseñar instrumentos flexibles, contextualizados y alineados con las competencias formativas del entorno virtual.

Desde una perspectiva centrada en la autenticidad del aprendizaje, Barrientos-Hernán et al. (2020) plantea que las actividades evaluativas deben emular situaciones del entorno real, de modo que el estudiante tenga la oportunidad de aplicar conocimientos asociados con el contexto en el cual se desenvuelve. Esta aproximación promueve que la evaluación deje de concebirse como un episodio aislado al final del proceso educativo y pase a convertirse en una herramienta pedagógica transversal.

Complementando esta visión, Gikandi et al. (2011) argumentan que la evaluación formativa en entornos virtuales permite generar procesos de pedagógicos, ya sea mediante sistemas automatizados o a través de la intervención directa del docente. Este enfoque prioriza la participación activa del estudiante, impulsa su compromiso con el aprendizaje y se adapta a diferentes estilos y niveles de desarrollo mediante el uso de recursos variados como textos, videos o auditivos. Ambos planteamientos subrayan la necesidad de diseñar experiencias educativas dinámicas y personalizadas, en la que la evaluación se articule como un proceso formativo esencial dentro de un aprendizaje más reflexivo, participativo y contextualizado.

A través de la educación virtual el estudiante puede seguir el avance de su proceso de aprendizaje y la evolución de su conocimiento, de manera que se fomenta una metacognición en él. Dentro de las actividades de evaluación por parte del alumno están: tomar decisiones sobre el nivel de su propio aprendizaje, llevar el control de las tareas realizadas, analizar la forma en que planifica y liderar la búsqueda de soluciones a los trabajos (Vera, 2004).

Por otra parte, Copado (2022) sostiene que, en el contexto de la educación virtual, los procesos formativos deben favorecer la integración de principios pedagógicos con el uso inteligente de las tecnologías digitales. El docente tiene la responsabilidad de diseñar propuestas didácticas innovadoras, apoyándose en recursos disponibles en la web, con el propósito de crear experiencias que permitan ofrecer realimentación constante y significativa. Este enfoque dialógico y personalizado facilita la identificación de logros y aspectos por mejorar en el desempeño estudiantil. Como resultado, la aplicación de estrategias de seguimiento continuo no solo impacta de forma positiva en el rendimiento académico, sino que también promueve la permanencia y el compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje.

Toledo et al. (2020) sostienen que la evaluación formativa, tanto en la educación virtual como en la presencial, es un proceso que permite identificar los avances continuos en el aprendizaje de los estudiantes para ajustar el modelo de enseñanza y potenciar la interacción entre docentes y alumnos. Además, proponen un modelo de evaluación formativa en la educación virtual fundamentado en tres principios: (a) capacitar, consiste en informar a los docentes sobre las herramientas educativas virtuales disponibles para realizar evaluaciones formativas y cómo emplearlas, tales como: Kahoot, Symbaloo, Educaplay, Mentimeter, Quizizz, Edpuzzle, H5P, entre otras. (b) Ejecutar, implica que, tras la capacitación, los docentes apliquen dichas herramientas y registren los resultados obtenidos. (c) Realimentar, reside en brindar orientación basada en los resultados de las evaluaciones realizadas con las herramientas virtuales empleadas.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la evaluación formativa en educación virtual debe ser un proceso intencional, apoyado en la formación docente, el uso estratégico de tecnologías y un enfoque centrado en la realimentación continua. La integración de estos elementos puede potenciar el aprendizaje, hacerlo más personalizado y flexible, así como promover un entorno en el que los estudiantes puedan desarrollarse de manera más efectiva y motivada. Sin embargo, existen desafíos relacionados con la capacitación docente, la selección de herramientas apropiadas y la creación de entornos que faciliten el diálogo y la reflexión, aspectos esenciales para que la evaluación formativa cumpla su propósito en la educación digital.

Tello et al. (2023) argumentan que tanto el constructivismo como el conectivismo son teorías que respaldan el uso de herramientas digitales en la evaluación formativa. Estas herramientas comprenden todas las aplicaciones y plataformas que emplean educadores y discípulos en las actividades académicas, contribuyendo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, incluyen tanto los programas de software como los dispositivos hardware que facilitan diversas tareas mediante las computadoras o celulares. El empleo de estas herramientas digitales permite generar evidencias de aprendizaje, tanto en contextos individuales como colaborativos; en consecuencia, los profesores pueden ofrecer realimentaciones formativas precisas, fomentando a su vez el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Tecnologías emergentes y su impacto pedagógico

El avance vertiginoso de las tecnologías emergentes ha generado una transformación sustancial en los ecosistemas educativos, modificando los protocolos de acceso al conocimiento, así como las metodologías vinculadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Herramientas como: (a) la inteligencia artificial, (b) la realidad aumentada, utilizada para crear experiencias inmersivas e interactivas que facilitan la comprensión de conceptos complejos, y (c) la analítica del aprendizaje, que apoya a los educadores a personalizar la enseñanza, adaptar el contenido y brindar apoyo individualizado a los estudiantes; han configurado escenarios pedagógicos novedosos que desafían las lógicas convencionales del quehacer formativo. En este panorama, se vuelve crucial explorar el alcance e implicaciones de dichos recursos digitales sobre las prácticas docentes y los fundamentos teóricos que sustentan los modelos pedagógicos contemporáneos. Esta reflexión permite comprender cómo la educación puede resignificarse en una era definida por la conectividad constante y la transformación digital.

Estas tecnologías emergentes han mostrado su potencial para enriquecer notablemente las experiencias de aprendizaje, facilitando una inmersión profunda en ambientes virtuales interactivos y envolventes. La capacidad de diseñar entornos de aprendizaje más dinámicos y de interactuar con objetos y conceptos abstractos en espacios tridimensionales ha transformado tanto la manera en que los docentes desarrollan y planifican los conocimientos, así como la forma en que los estudiantes los comprenden (Cabero, et al, 2023).

Álvarez et al. (2024) indican que las tecnologías emergentes son herramientas prometedoras para mejorar el proceso de aprendizaje, promoviendo habilidades clave como la creatividad y la resolución de problemas; además, elevan la motivación y el rendimiento académico. No obstante, también identifican obstáculos importantes, como la falta de capacitación actualizada y recursos tecnológicos escasos, lo que dificultan el uso completo de estas tecnologías. En ese sentido, se subraya la necesidad de implementar programas de formación continua para docentes y estudiantes, así como de mejorar la infraestructura tecnológica en las instituciones educativas. Asimismo, se destaca la importancia de garantizar la igualdad en el acceso a estos recursos para que todos los estudiantes puedan beneficiarse por igual. La investigación de los autores demuestra que, con una planificación estratégica y apoyo constante, tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y la gamificación enriquecen el aprendizaje y preparan a los alumnos para los desafíos del siglo XXI.

En síntesis, la incorporación de tecnologías emergentes en la educación puede ser transformadora, siempre que se superen los obstáculos mencionados a través de políticas educativas sostenibles y comprometidas con la innovación y la equidad. Según Ayuso et al. (2022), la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje aporta múltiples beneficios, entre ellos, se destaca el aumento de la motivación de los estudiantes, el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución de problemas y el fomento de la creatividad. Estos aspectos facilitan la consecución de un aprendizaje significativo y enriquecedor. Además, la IA permite responder a las necesidades específicas del alumnado al facilitar la personalización de los procesos educativos y promover la creación de recursos inclusivos, lo que favorece un entorno más adaptado y efectivo.

Bases legales

Las bases legales en una investigación son fundamentales porque garantizan la legitimidad, legalidad y vigor del proceso investigativo, además de proteger los derechos de los participantes y asegurar que el estudio cumple con las normativas vigentes. Según Hernández et al. (2014), las bases legales proporcionan el marco normativo que regula la conducción de la investigación, asegurando que esta se realice de manera ética y respetando los derechos de los sujetos involucrados, es decir, legitiman el trabajo investigativo y fomentan la confianza en los resultados.

Este estudio se sustenta en las siguientes normativas:

La Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 67, el cual expone que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con el que se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, a los bienes y valores de la cultura. De igual manera, expone este artículo que la familia, el Estado y la sociedad es responsable de la educación la cual será obligatoria entre los cinco y los 15 años de edad, comprendiendo como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica. A partir de lo expuesto, es razonable inferir que la educación, en tanto derecho fundamental, debe garantizarse en cualquier contexto, incluso en situaciones de crisis. La implementación de modalidades virtuales durante la pandemia por COVID-19 permitió dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando su paralización total en los distintos niveles del sistema educativo. Este giro hacia lo digital evidenció la capacidad de adaptación de las instituciones y subrayó la importancia de diseñar mecanismos que aseguren la permanencia del acceso educativo en escenarios de emergencia.

La Ley 115 de 8 de febrero de 1994- Ley General de Educación en Colombia- en sus artículos 2, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21; expone lo que concierne al servicio educativo; las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado para velar por la calidad de la educación. También menciona los fines de la educación; las funciones de los padres de familia como primer responsable de la educación de sus hijos; la definición y atención de los diferentes niveles educativos; las competencias, tanto generales de la educación básica como los comunes en todos los niveles y los específicos del ciclo de primaria; la definición, enseñanza obligatoria y su duración.

La educación en contextos virtuales debe responder a cada uno de estos aspectos para que su aplicación sea pertinente en la formación integral de los estudiantes. Con esta investigación se busca generar orientaciones para que la virtualización del servicio educativo pueda satisfacer la esencia de la educación estipuladas en la ley.

La Ley 1098 de 2006 de Colombia- Código de Infancia y Adolescencia en su artículo 28, estipula que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad; razón por la cual la desarrollada en contextos virtuales debe garantizar que los estudiantes alcancen el logro de competencias sólidas, desarrollen habilidades críticas y puedan aplicar lo aprendido en la vida real.

El Decreto 1290 de 2009 de Colombia en sus artículos 3, 12, 13, 14, y 15, estipula los siguientes aspectos normativos: (a) propósito de la evaluación; (b) derechos y deberes tanto de los padres de familia como de los estudiantes en el proceso en los niveles de educación básica y media. Bajo esa mirada, una educación virtual esos elementos son fundamentales para crear un ambiente propicio de aprendizaje en el que se promueva la responsabilidad, la participación activa y la colaboración. De igual manera el proceso evaluativo en contextos virtuales debe ser integral, combinando la planificación, implementación y realimentación, adaptadas a las particularidades del entorno digital para potenciar el aprendizaje y la competencia de los estudiantes

Criterios éticos

Esta investigación se realizó atendiendo los criterios éticos definidos en la Resolución 8430 de 1993 de Colombia; en la que se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación, teniendo en cuenta el ser humano como sujeto de estudio.

En correspondencia con la norma antes citada, el presente estudio asume los elementos siguientes:

Artículo 5: prevalecerá el criterio del respeto a la dignidad, la protección de los derechos y el bienestar de los sujetos de estudio. En este contexto, el manejo ético de la información y el respeto por los derechos de los participantes constituyeron un compromiso central durante todo el proceso investigativo. Tal como lo indica Creswell (2013) “la ética en la investigación es un principio rector que debe permear todas las fases del estudio, desde la planeación hasta la difusión de resultados” (p. 62). Esto aseguró que la investigación se desarrollara con responsabilidad y respeto hacia los actores del estudio y su entorno.

Artículo 6, literal E: se contará con el consentimiento informado y por escrito de los sujetos de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en el artículo 15 de la presente Resolución. La obtención este requisito fue previo a la participación, asegurando que los sujetos comprendieran el propósito, los procedimientos y posibles riesgos del estudio. De acuerdo con Creswell (2013) el consentimiento informado es “un proceso en el cual los participantes son informados de manera clara y comprensible, aceptando voluntariamente su participación” (p. 61).

Artículo 8: se protegerá la privacidad de los sujetos de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice. En esta investigación se consideraron aspectos éticos importantes para garantizar el respeto, la privacidad y la integridad de los participantes. Como han mencionado Hernández et al. (2014), “la confidencialidad implica que los datos recogidos deben ser protegidos y sólo accesibles al equipo investigador, asegurando el anonimato de los sujetos” (p. 53). Por ello, la información se almacenó en medios digitales protegidos y el acceso estuvo restringido exclusivamente al investigador principal.

Artículo 11, literal A. Esta investigación se considera sin riesgo ya que es un estudio que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las dimensiones biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los sujetos que participan en el estudio. En relación con los riesgos y beneficios, se evaluó que los posibles riesgos fueran mínimos, incluyendo

incomodidad emocional o inconvenientes relacionados con la participación. Según Hernández et al. (2014) advierten que “es imprescindible que la investigación considere y minimice cualquier riesgo físico, psicológico, social o cultural que pueda afectar a los participantes o grupos asociados” (p. 54). En contraparte, los beneficios incluyeron la contribución al conocimiento sobre la virtualización educativa, aportando orientaciones que podrían favorecer a la comunidad educativa.

Además de los criterios antes descritos se asumieron los siguientes aspectos asociados con la ética de la investigación: (a) Descripción de la naturaleza del estudio, sus propósitos, procedimientos, de manera que los informantes claves estuvieran al tanto de las intenciones del estudio que se realizaba. (b) El compromiso de informar a los participantes con los resultados del estudio, a fin de que ellos puedan obtener el mayor beneficio del mismo. (c) Les fue aclarado a los actores del estudio que la participación era voluntaria y su derecho a retirarse en cualquier momento sin penalización alguna (d) Seguridad en cuanto a que la información proporcionada por los participantes omitiría en todo momento su identidad. Esto implicó el uso de la codificación de la información. (e) A pesar de considerarse una investigación sin riesgo potenciales, se evaluaron y analizaron los daños que pudieran causar las acciones tomadas durante el transcurso del estudio, con el propósito de determinar las medidas correctivas para evitar impactos indeseables.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico que orientó el desarrollo de la investigación, describiendo el paradigma, diseño, método, escenario de estudio, selección de los actores y las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de la información. A su vez, se explican las fases del proceso investigativo, así como los criterios del rigor metodológico aplicado para garantizar la auditabilidad, credibilidad y confirmabilidad del estudio. La metodología adoptada responde a los propósitos planteados, permitiendo una comprensión contextualizada del fenómeno de la virtualización en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Básica Primaria en Colombia. De este modo, se establece el marco que sustenta el proceso investigativo en sus diferentes etapas y procedimientos.

Paradigma y enfoque de la investigación

El estudio adoptó el paradigma interpretativo en cuanto que facilitó comprender el significado que los sujetos otorgan a sus experiencias en contextos sociales y educativos. Como han mencionado Hernández et al. (2014), este enfoque se centra en “busca entender el fenómeno desde la perspectiva del sujeto, enfatizando la construcción social de la realidad” (p. 19). En consecuencia, se genera un vínculo dialéctico entre el investigador y el objeto de estudio, en el que el conocimiento emerge del diálogo y la interpretación contextualizada.

Este enfoque epistemológico privilegia el análisis de fenómenos dinámicos, a través de la interpretación de sentidos, percepciones y acciones de los participantes. En ese sentido Creswell (2013), describe que en el paradigma interpretativo “el investigador se adentra en el contexto natural del estudio para obtener una comprensión profunda del fenómeno, considerando las múltiples realidades que coexisten” (p. 22). De este modo, se reconoce la pluralidad y subjetividad como componentes importantes para el análisis en las ciencias sociales.

La elección del paradigma interpretativo está alineada con el enfoque cualitativo, que se orienta a la exploración de los procesos, experiencias y significados en su ambiente natural. En

concordancia con Hernández et al. (2014), “el enfoque cualitativo se basa en la recolección de datos no numéricos para comprender la experiencia humana en su entorno, desde la perspectiva de los actores sociales” (p. 18). Esto posibilita una investigación que evoluciona en función del desarrollo y descubrimiento del fenómeno.

En definitiva, el paradigma y el enfoque seleccionados constituyen la base epistemológica que orienta el método y las técnicas de la investigación, permitiendo abordar las preguntas de estudio desde una perspectiva que reconoce la interacción y la interpretación entre sujeto y objeto. Como indica Creswell (2013), “la investigación cualitativa bajo un paradigma interpretativo busca desarrollar una comprensión detallada y contextualizada, siendo el investigador el instrumento principal en este proceso” (p. 24).

Supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos

Los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos constituyen los fundamentos filosóficos que subyacen al estudio, guiando la forma en que se concibe la realidad, el conocimiento y el proceso de indagación. Entenderlos es crucial para la coherencia interna de la tesis doctoral. En tal sentido, describimos a continuación cada uno de estos.

Supuesto ontológico

La ontología se refiere a la naturaleza de la realidad y del ser. En el contexto de una investigación, el investigador dicta su visión sobre qué es la realidad que se va a estudiar, que de acuerdo con el paradigma empleado responde a una realidad subjetiva, socialmente construida y múltiple, asumiendo, como lo señala Crotty (1998) que el conocimiento emerge del reconocimiento de realidades diversas, inherentes a la cognición individual.

Estas realidades se fundamentan socialmente en experiencias particulares, y su configuración y contenido dependen directamente de quienes las sostienen, en el que los actores son concebidos como individuos sociales, históricos y profundamente subjetivos, cuyas necesidades e intereses, fueron dilucidados mediante la interpretación de sus propias acciones.

Supuesto epistemológico

La epistemología se refiere a la naturaleza del conocimiento y cómo se adquiere o produce ese conocimiento. Una vez que el investigador define la realidad (ontología), la epistemología le indica cómo puede conocer esa realidad (Guba y Lincoln, 1994)

En esta investigación, se asumió una postura epistemológica intersubjetiva, reconociendo que el investigador y los actores del estudio se entrelazaron en el proceso de

enseñanza y aprendizaje en la educación virtual. Los hallazgos, por ende, no fueron descubiertos de forma aislada, sino construidos a través de la interacción entre ambos. Esto permitió identificar las múltiples interpretaciones y construcciones de significado que emergieron, buscando alcanzar el mayor consenso posible sobre las experiencias vividas en el entorno virtual.

Supuesto metodológico

Dada la naturaleza intrínsecamente compleja de la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria colombiana, entendida como un sistema de interacciones humanas multifacético, se hizo imperativo adoptar una metodología narrativa. Este enfoque, en consonancia con la perspectiva hermenéutico-dialéctica (Bolívar, et al, 2001), permitió ir más allá de la superficialidad de la información para dar sentido y comprender las profundas dimensiones cognitivas, afectivas y de acción que surgían en este nuevo entorno educativo.

La metodología narrativa fue crucial para estimular a los informantes clave a compartir sus vivencias y para interpretar sus hechos y acciones a través del relato de sus propias historias. Tal como señalan González et al. (2008-2009), la narrativa facilita el acceso a información relevante y significativa sobre la vida de los actores del estudio, lo que a su vez posibilita una interpretación y comprensión profunda de las dimensiones sociales, culturales y políticas que configuran los escenarios de aprendizaje virtual.

Así, en este marco de relatos narrativos, pudimos desvelar los significados que los actores sociales construyeron y emplearon en sus explicaciones, acciones e interacciones dentro de la educación virtual. Esto significó comparar y contrastar las construcciones individuales, incluyendo las del propio investigador, hasta lograr una armonización de perspectivas con los actores directamente involucrados en las actividades de enseñanza y aprendizaje virtual en la básica primaria de Colombia.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se orientó hacia un enfoque descriptivo, dado que su finalidad principal fue describir las características y acciones relacionadas con la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Básica Primaria en Colombia.

El diseño descriptivo, de acuerdo con Hernández et al. (2014), es concebido como aquel que “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos,

comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Esta definición justifica la elección del diseño para observar, registrar y analizar de manera sistemática los fenómenos educativos en su contexto natural.

En este sentido, el diseño descriptivo permitió establecer estrategias para la recolección de la información mediante técnicas cualitativas orientadas a captar el significado que los actores sociales otorgan a sus experiencias. Tal como señala Creswell (2013), “la investigación descriptiva implica observar, describir y documentar aspectos del fenómeno en estudio” (p. 45). De esta manera, la descripción detallada de los elementos y comportamientos relacionados con la virtualización educativa se consideró importante para comprender la complejidad del fenómeno.

En definitiva, este diseño de investigación garantizó un marco metodológico para abordar las preguntas planteadas, orientando la selección de técnicas e instrumentos que favorecieron la obtención de la información. Como ha resaltado Creswell (2013), “el diseño cualitativo es flexible, permitiendo que el investigador modifique procedimientos para ajustarse a las condiciones del campo” (p. 43). Por lo cual, esto contribuyó a adaptar las estrategias a las particularidades del contexto colombiano y a las experiencias de los actores implicados.

Método

El método narrativo fue el adoptado para esta investigación debido a su capacidad para explorar y contar las experiencias vividas de los participantes, permitiendo una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado. Creswell (2013) define la investigación narrativa como “una forma de indagación que se centra en las historias de individuos, construyendo relatos que dan sentido a sus experiencias” (p. 67). Esta metodología facilita la construcción de un panorama integral basado en las voces y relatos de los sujetos.

Este enfoque metodológico privilegia el análisis de las narrativas personales para comprender cómo las personas interpretan y dan significado a sus vidas y contextos. En concordancia con Hernández et al. (2014), “la investigación narrativa recoge relatos o historias de vida, las cuales se analizan para comprender la experiencia humana desde una perspectiva subjetiva” (p. 408). De esta manera, el método favorece la conexión entre el investigador y los participantes a través de la interpretación de sus relatos.

De esta manera, como ha mencionado con anterioridad Creswell (2013), el método narrativo se ajusta a los propósitos específicos de este estudio, porque permitió articular y

representar las experiencias de estudiantes, docentes y representantes frente a la virtualización de los procesos educativos. En este contexto, la narrativa se convierte en un instrumento para revelar los significados sociales y culturales que surgen de dichas experiencias, otorgando valor a las perspectivas individuales y colectivas en el contexto educativo.

Por último, la aplicación del método narrativo permitió generar un relato que integra las distintas voces e informaciones recabadas que proporcionan una visión del fenómeno. -Tal como lo expresa Bolívar (2002) se pueden comprender fenómenos cuyo valor y significado vienen dado por la propia interpretación de los actores que relatan, en la dimensión temporal y biográfica ocupan un sitio central. En otras palabras, entender la realidad a través de las historias de sus protagonistas.

Escenario de la investigación

El escenario de la investigación se centró en los niveles de Educación Básica Primaria en Colombia, espacio donde se desarrolla el fenómeno objeto de estudio: la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como han mencionado Hernández et al. (2014), “el escenario o ambiente de la investigación es el contexto donde se recoge la información, por lo que su descripción debe ser completa y detallada para entender las condiciones en que se produce el fenómeno” (p. 372). Esto permitió situar el análisis dentro de un contexto que influye en las prácticas educativas.

De este modo, se consideró que el nivel de Básica Primaria en Colombia presenta características particulares en cuanto a infraestructura tecnológica, formación docente y acceso a medios digitales, aspectos que condicionan la virtualización educativa.

En los estudios cualitativos, según lo planteado por Pinero y Rivera (2013), se asume el valor del individuo, en tanto sea denominado como persona, sujeto, informante, declarante, o actor social, ya que aportan información relevante desde su mundo particular y singular vivido, lo que nos lleva a vincularlo con las posibilidades teóricas del objeto de estudio que está en construcción para el investigador.

El escenario también implicó identificar las dinámicas de las instituciones educativas y las comunidades escolares, reconociendo la influencia del entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes, docentes y representantes. Como han planteado Hernández et al. (2014), “el contexto social y cultural es fundamental para la interpretación de las experiencias y acciones

de los sujetos, dado que condiciona sus perspectivas y prácticas” (p. 374). Esta consideración fue vital para capturar la complejidad del proceso educativo virtual en el país.

A tales fines, el escenario fue constituido por dos instituciones educativas de carácter oficial, adscritas al departamento de Sucre en Colombia: (a) “Policarpa Salavarrieta,” ubicada en zona urbana de la ciudad de Sincelejo capital del departamento y (b) “Gimnasio Del San Jorge,” ubicada en zona urbana en el municipio de San Marcos.

La elección de este escenario permitió un acercamiento contextualizado al fenómeno, favoreciendo el valor ecológico y la pertinencia de los hallazgos. En concordancia con Creswell (2013) “la descripción y análisis en el contexto natural proporciona un panorama holístico y realista del fenómeno, que es indispensable para generar conocimiento significativo” (p. 80).

Informantes clave, actores o participantes de la investigación

El grupo humano fue seleccionado de manera intencional, según Hernández et al. (2014), “consiste en elegir deliberadamente a aquellos sujetos que poseen información rica y pertinente respecto al fenómeno que se estudia” (p. 392). El tamaño de la muestra en este tipo de investigación es menos importante que la composición del grupo, ya que se busca una representación específica de la realidad social que se está estudiando. De esta manera, esta estrategia permitió concentrar el estudio en personas que pudieran aportar una comprensión contextualizada sobre la virtualización de la enseñanza y aprendizaje en Básica Primaria.

En cuanto al grupo de participantes, este estuvo conformado por estudiantes, docentes y representantes de estudiantes de Básica Primaria en Colombia. Siguiendo el curso de Patton (1982), el criterio de escogencia estuvo en función al grado de conocimiento y del contacto que los integrantes tuviesen con el problema de estudio, teniendo como intención incrementar la utilidad de la información

Los criterios para seleccionar a los informantes clave incluyeron los siguientes criterios: (a) los estudiantes debían estar cursando o haber cursado cualquiera de los grados de Básica Primaria mediante modalidades virtuales. (b) A su vez, los docentes participantes tenían que contar con experiencia en la enseñanza virtual en este nivel, ser profesional de la enseñanza, haber laborado en esa modalidad. (c) Los representantes debían ser padres o acudientes de estudiantes que hubieran vivido procesos educativos virtuales. Por lo tanto, esta conformación buscó abarcar distintas perspectivas vinculadas al fenómeno estudiado.

En concordancia con lo planteado por Miles y Huberman (1994), afirman que, en la investigación cualitativa, la selección de la muestra no busca cumplir con criterios de representatividad estadística, como ocurre en la investigación cuantitativa, sino que su finalidad principal es facilitar una exploración profunda y comprensiva de los fenómenos de interés. La idea central es que la muestra debe ser adecuada para captar las complejidades, matices y contextos relevantes del tema que se estudia, permitiendo así una interpretación rica y detallada de la información

En definitiva, se definió una selección de actores integrada por seis participantes: dos estudiantes, dos docentes y dos representantes, que reunían las características establecidas. Seguidamente se presenta en la tabla 3 la distribución de los actores del estudio

Tabla 3.
Distribución de los informantes claves.

Informante	Nomenclatura en la entrevista.	Ubicación
Estudiante	E1	Institución Educativa Policarpa Salavarrieta.
Docente	D1	Institución Educativa Policarpa Salavarrieta.
Madre de familia	M1	Institución Educativa Policarpa Salavarrieta.
Estudiante	E2	Institución Educativa Gimnasio Del San Jorge
Docente	D2	Institución Educativa Gimnasio Del San Jorge
Madre de familia	M2	Institución Educativa Gimnasio Del San Jorge

Nota: Elaboración propia

Técnicas e instrumentos de recolección e interpretación de la información.

En la investigación cualitativa, las técnicas son los procedimientos específicos que utiliza el investigador para recoger información directamente de los participantes, mientras que los instrumentos son los recursos que facilitan esa recolección (Sánchez, et al, 2021). Ambas herramientas permiten acceder a las experiencias, significados y perspectivas de los sujetos estudiados, así mismo consienten revelar cómo piensan, sienten y actúan los participantes, y deben aplicarse cuidadosamente para evitar sesgos y garantizar la riqueza informativa del estudio.

Con la finalidad de recolectar la información necesaria para la presente investigación, se aplicaron las siguientes técnicas: (a) la entrevista en profundidad y (b) la interpretación de los referentes teóricos.

Se entiende por entrevista en profundidad según Taylor y Bogdan (1994), lo siguiente:

...reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (p. 101)

En nuestro caso, la entrevista en profundidad adoptó la forma de un diálogo, complementada con la técnica de la observación con el fin de apreciar los gestos, expresiones corporales de los actores, énfasis en las tonalidades al hablar, entre otros rasgos de interés. Cada persona fue entrevistada de manera individual en un ambiente establecido de común acuerdo entre el investigador y el entrevistado, así como en la determinación del horario.

Previamente, se diseñó el guion de preguntas como instrumento de recolección de la información de las entrevistas, con el fin de comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto al fenómeno de la virtualización de la educación del nivel primaria en Colombia a partir de sus experiencias narrativas sobre el evento en estudio. Este sirvió como guía inicial, incorporando progresivamente todos aquellos planteamientos, inquietudes y dudas que surgieron durante la realización del encuentro con el informante clave, a medida que avanzaba el estudio.

A los efectos de la grabación de los encuentros se emplearon herramientas tecnológicas, esto con el fin de agilizar la dinámica y disponer de un registro fiel y auténtico de la información recolectada. Paralelamente, se transcribieron los relatos, producto de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

Dentro de las estrategias empleadas para realizar la entrevista en profundidad y captar las percepciones, emociones y narraciones de los participantes, se adoptaron las técnicas propuestas por Sarasola et al. (2006), que consistió en: a) Repeticiones de frases o palabras clave, que orientan al entrevistado hacia un contenido específico. Al repetir el enunciado o

palabra clave, el entrevistado explicaba su significado o contenido, modificando o manteniendo su respuesta; b) Clarificación, residió en indagar, mediante preguntas directas o no verbales, acerca de aspectos expresados, sentimientos o ideas manifestadas por el entrevistado; c) Señalamiento, ayudó a profundizar en las emociones, ideas o comportamiento del entrevistado, explorando las motivaciones detrás de ciertas actuaciones o pensamientos; d) Interpretación, estrategia que se empleó para que el entrevistado apreciara su situación desde otra perspectiva. Su uso excesivo puede restarle protagonismo al participante, por lo que debe emplearse con frases o términos que relativicen las valoraciones del entrevistador.

Luego de cada entrevista, grabada en video, se realizó una revisión minuciosa de los relatos, escuchando y analizando los contenidos en varias ocasiones. La investigadora digitalizó la información y volcó las respuestas en matrices, organizadas según las preguntas planteadas o emergentes.

Para analizar las entrevistas, se procedió a la lectura detallada de la información contenida en las matrices, procurando clasificar las preguntas y planteamientos según los nodos temáticos de la investigación. Posteriormente, se establecieron comparaciones entre los entrevistados y se generaron reflexiones a partir de la lectura de cada relato. Se elaboraron diversas matrices, copiando textualmente las respuestas y aportaciones, e incorporando interpretaciones, conjeturas y conceptos derivados del análisis comparativo de las entrevistas.

La interpretación de los referentes teóricos (investigaciones, documentos, bibliografía general y especializada): fue un proceso que requirió del seguimiento constante y una profunda revisión para ajustar las teorizaciones y las acciones al curso real del fenómeno (Esté, 1995). La revisión de estos materiales fue fundamental para contrastar lo hallado en la bibliografía con los hallazgos del estudio, sirviendo como base para el análisis narrativo y el sustento de las aproximaciones teóricas.

Rigor metodológico

El rigor metodológico en esta investigación se garantizó mediante la aplicación de criterios como la auditabilidad, credibilidad y transferibilidad que implica la transparencia y claridad en el proceso investigativo, de manera que pudiera garantizar la fiabilidad del estudio, además para que otros puedan seguir y comprender cada paso realizado.

La auditabilidad, según Miles y Huberman (1994), constituye el *sustento esencial para* fundamentar la solidez interpretativa mediante procesos metódicamente documentados. Este

principio facilitó la reconstrucción crítica del recorrido investigativo, lo que permitió evaluar fenómenos mediante perspectivas múltiples. Desde la generación de la información hasta su análisis multidimensional, se aseguró que el proceso de recolección y análisis de la información fuera transparente, replicable y rigurosamente documentado.

Por otra parte, Lincoln y Guba (1985) enfocan la *credibilidad* como el grado de consenso interpretativo entre múltiples evaluadores de un fenómeno. Esta se alcanza cuando los participantes del estudio reconocen los hallazgos como una representación fiel de su experiencia. También puede ser asociada con la confirmabilidad, percibida como una forma de asegurar que los resultados reflejan las perspectivas de los participantes y no las interpretaciones subjetivas del investigador. Para ello, se mantuvieron registros y videos de las voces de los participantes.

La transferibilidad nos permite que los hallazgos puedan ser aplicables o importantes en otros contextos similares, facilitando así la generalización cualitativa del estudio en ambientes similares. Según Guba y Lincoln (1981) la transferibilidad implica la proyección condicionada de conclusiones a nuevos ámbitos. Este criterio exigió evaluar el grado de adaptabilidad de los resultados a escenarios distintos del original, mediante la comparación sistemática de contextos.

Por último, la implementación conjunta de estos criterios admitió fortalecer la calidad y rigurosidad de la investigación cualitativa, favoreciendo una interpretación ética de la información recolectada. Como ha mencionado Creswell (2013) “el rigor en la investigación cualitativa se logra cuando se aplican sistemáticamente estrategias que aseguran auditabilidad, credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad” (p. 251). Ello implica que, el estudio cumplió con las pautas metodológicas necesarias para producir teorización

Fases de la investigación

La investigación cualitativa se desarrolló siguiendo una secuencia de fases interrelacionadas que permitieron abordar el fenómeno de la virtualización educativa desde múltiples perspectivas. Hernández et al. (2014) explican que el proceso de investigación cualitativa comprende una serie de fases o etapas que incluyen la planificación, la recolección, el análisis y la interpretación de la información. Esta estructura flexible permitió adaptarse a las condiciones y hallazgos emergentes en el contexto estudiado.

Ante la diversidad de enfoques para el análisis cualitativo, este estudio implementó una codificación estructurada según lo planteado por Silva (2010), que opera sobre las bases

metodológicas de Bolívar et al. (2001), rigiéndose simultáneamente por los parámetros de rigor analítico establecidos por González et al. (2008), cuyas fases se concretan en las siguientes:

Fase 1. Planificación del proceso a seguir

En esta fase se definieron la pregunta de investigación, los propósitos, la adopción del paradigma y el diseño metodológico. En este periodo de tiempo, se establecieron los criterios para seleccionar el escenario del estudio, a los informantes clave y las técnicas de recolección de la información.

Fase 2: Recolección y lectura de la información

Posteriormente, se recolectaron las vivencias narradas por los informantes a través de entrevistas en profundidad, luego se realizó la lectura y las primeras interpretaciones de la información, una aproximación hermenéutica que permitió identificar dimensiones preliminares del estudio

Fase 3: Análisis e interpretación de la información

Esta fase nos adentramos en los puntos críticos en las tramas narrativas. Las historias individuales se entrelazaron para revelar patrones culturales o experienciales compartidos. Este proceso se fundamentó en tres pilares epistemológicos de la metodología narrativa: (a) Nodos como unidades de sentido (Riessman, 2008), en las que identificamos como los elementos fundamentales que aportaron significado a cada relato. (b) Comparación dialógica, cuya técnica permitió contrastar los diferentes relatos revelando dimensiones las dimensiones, coincidencias y divergencias. (c) Construcción de en una trama colectiva, a través de la cual buscamos integrar los nodos en un marco global que, al mismo tiempo, preservara la autenticidad de cada relato y las tensiones entre experiencias disidentes.

El análisis de la información recabada se llevó a cabo mediante un proceso inductivo, lo que facilitó la identificación de dimensiones, temas y nodos emergentes. Como señaló Creswell (2013), “el análisis cualitativo es un proceso iterativo que implica organizar, codificar y sintetizar los datos para construir significados profundos” (p. 148). Por consiguiente, la interpretación se orientó a comprender las vivencias y significados atribuidos por los participantes, favoreciendo un entendimiento integral del fenómeno.

Fase 4. Respaldo los significados y nodos incidentiales

En esta fase, procedimos con la triangulación dialógica, propia de la metodología cualitativa – narrativa. Para ello, confrontamos los puntos de inflexión identificados en las

historias individuales (nodos narrativos) con marcos teóricos especializados. Este proceso, lejos de ser una mera búsqueda de "sustentos", generó un diálogo interpretativo dinámico. Aquí, las voces de los participantes se entrelazaron con los referentes conceptuales, posibilitando permitieron el desarrollo de aproximaciones teóricas situadas, preservando la autenticidad de las experiencias relatadas por los actores del estudio.

Fase 5. Generación de resultados y aproximaciones teóricas

En esta fase final, de presentación de resultados y elaboración de aproximaciones teóricas, integramos los hallazgos en una narrativa coherente que respondió a los propósitos y preguntas iniciales. Tal como lo manifiestan Hernández et al. (2014), “la presentación de resultados debe reflejar fielmente la voz de los participantes y ofrecer aportes teóricos que contribuyan al conocimiento del área” (p. 398). De este modo, esta última etapa consolidó la investigación en un producto académico pertinente (Tabla 4).

Tabla 4.

Fases de la investigación

Fase	Descripción
Planificación	Consiste en definir claramente los propósitos, la pregunta de investigación, el paradigma y el diseño metodológico, así como establecer los criterios para la selección de informantes y las técnicas de recolección de datos. Esta etapa es fundamental para estructurar el estudio de manera coherente y sistemática.
Recolección de la información	Se desarrolló en el entorno natural del fenómeno mediante entrevistas en profundidad y observación no participante, lo que permitió captar la complejidad y riqueza de las experiencias de los participantes en su contexto real.
Análisis de datos	Se llevó a cabo un proceso inductivo de organización, codificación y síntesis de la información obtenida, identificando dimensiones, temas y nodos que facilitaron una comprensión profunda de las vivencias y significados expresados por los participantes.
Respaldo de los significados y nodos incidentiales	Confrontación de los puntos de inflexión identificados en las historias (nodos narrativos) con marcos teóricos especializados.
Generación de resultados y construcción teórica	En esta etapa se integraron los hallazgos en un relato coherente que responde a los propósitos y preguntas de investigación, asegurando que las voces de los participantes sean representadas y que los aportes contribuyan al desarrollo del conocimiento en el área estudiada.

Nota. Resumen de las etapas del proceso investigativo desde la planificación hasta la construcción teórica, según la estructura metodológica del estudio.

Proceso de interpretación de la información

Explicar la voluntad humana, la experiencia y la vida real no puede hacerse de manera abstracta o cerrada, sino que requiere abrirse al mundo de los símbolos mediante los cuales la vida se expresa (Domingo, 2007). En correspondencia con Suarez et al. (2004), esto implica retomar el giro hermenéutico, cuyo enfoque consiste en pasar de un paradigma positivista a uno interpretativo, donde el significado que los actores atribuyen a sus experiencias se vuelve el centro del análisis. La perspectiva hermenéutica, entonces, busca comprender y dar sentido a las experiencias narradas y vividas por los participantes.

Al emplear la metodología narrativa, en este estudio, se intentó recopilar relatos personales que reflejaran la vida y la experiencia de los informantes. Se dio énfasis a la dimensión discursiva de la individualidad, a las maneras en que los actores del estudio vivencian y construyen el significado de su mundo a través del lenguaje. La atención se centró en los procesos y dimensiones de la vida, buscando una comprensión profunda del sentido que los participantes otorgaban a sus experiencias (Bolívar, 2004). Desde este enfoque, la interpretación y el análisis de la información están entrelazados y se complementan mutuamente.

Aunque la literatura señala diversas formas de implementar la investigación narrativa a partir de relatos orales, en este estudio se partió del supuesto de que, para describir e interpretar las situaciones observadas en un contexto determinado, es posible considerar las relaciones entre hechos, personajes, situaciones y discursos que construyen sentidos en la experiencia cotidiana (Ricobaldi y Ravazzani, s.f.).

Siguiendo los principios enunciados anteriormente, se aplicaron los siguientes pasos en el proceso de interpretación de la información: (a) revisión de los propósitos y preguntas iniciales de la investigación, para agrupar y orientar las interpretaciones y reflexiones. (b) Lectura y relectura de las entrevistas, identificando los ejes temáticos y las ideas principales. (c) Interpretación de cada uno de los nodos temáticos, dándole un significado en el contexto del estudio. (d) Contrastación de las interpretaciones con la bibliografía especializada y general, registrando las similitudes y diferencias. (e) Análisis de las perspectivas emergentes, organizando las interpretaciones finales a partir de la información recabada.

Proceso de teorización

La construcción y evaluación de las teorías están fundamentadas en el enfoque epistemológico adoptado, que configura los parámetros para entender la naturaleza, función y estructura de las mismas. En el enfoque ‘interpretativo’, la teoría representa una forma de traducir cómo los grupos sociales y los individuos comprenden los hechos desde su perspectiva interna (Padrón, 2004). Según Martínez (2002), la teorización es una construcción mental que, mediante procesos simbólicos, permite completar, integrar o interpretar conocimientos dispersos o incompletos, generando nuevas comprensiones del fenómeno estudiado.

En este estudio, se abordaron las particularidades y condiciones de la educación virtual en la educación básica primaria. La teorización resultó de la agrupación, contraste, interpretación y análisis de la información recopilada, lo cual facilitó la construcción de una teoría contextualizada, en constante movimiento, que permitió profundizar en la comprensión del fenómeno. Al desarrollar conceptos y proposiciones, se pasó de la descripción a la interpretación, y de esta a la formulación teórica, siguiendo los lineamientos de (Iñiguez Muñoz, 2004). Para ello, se utilizaron los fundamentos del método hermenéutico-dialéctico y de la metodología narrativa.

El proceso de teorización incluyó las siguientes acciones: (a) iniciar contacto con el escenario de estudio, establecer vínculos con los actores y definir los períodos para las entrevistas. (b) Procesar la información interpretando los significados emergentes de las narraciones. (c) Analizar la estructura narrativa para comprender los motivos y causas de los hechos. (d) Contrastar las narrativas, siguiendo las recomendaciones para verificar la coherencia y consistencia de los relatos. (e) Clasificar y analizar la información con un enfoque inductivo-deductivo, permitiendo que las dimensiones y nodos emergieran del propio análisis, guiados por los propósitos de investigación. (f) Seleccionar los eventos relevantes, ordenarlos, establecer relaciones asociadas entre sí y definir signos de demarcación, considerando la naturaleza dialógica de los relatos y la presencia de múltiples voces (Bolívar, et al, 2001). (g) Fundamentar las conclusiones en la “generalización naturalista” de Stake (1998), que permite entender otras situaciones similares a partir del análisis de casos específicos; elaborar las teorizaciones finales en función de los propósitos, las preguntas de investigación y las interpretaciones derivadas del análisis.

Para estructurar la teoría, se partió del análisis de niveles descriptivos, siguiendo la propuesta de Rincones (2003): (a) descripción inicial, que sintetiza los hallazgos usando el marco teórico; (b) Descripción organizacional, que ordena y analiza la información, estableciendo relaciones entre las dimensiones; y (c) Teorización original, en la que las conexiones entre dimensiones se hacen explícitas a medida que aparecen nexos y analogías. (d) El diseño final, resultado de la integración de la teoría y la experiencia, lo cual permitió explorar, interpretar y analizar los significados en el lenguaje hablado y escrito, contribuyendo a una comprensión profunda del fenómeno

Así pues, como parte del compromiso de indagar en las implicaciones emergentes de los relatos de los actores, sustentado en el paradigma adoptado y la metodología delineada, se procede ahora a presentar el análisis e interpretación de la información recabada, cuyos detalles del proceso se desarrolla en el capítulo subsiguiente.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el ámbito de la sistematización de experiencias y la interpretación de la información recopilada, se despliega una diversidad de acciones que, para alcanzar un orden o una dirección específica, exigen que la experiencia sea transformada en una narración. En esta, los hechos se integran en una trama, concepto que Ricoeur (2000) define como el elemento mediador entre el acontecimiento y la historia. Según Larrosa (2003), el tiempo de nuestras vidas se convierte en tiempo narrado; es decir, un tiempo estructurado en una historia tal como somos capaces de imaginarla, interpretarla y contarla.

Dentro del proceso de configuración discursiva, la historia se estructura desde el sentido que los protagonistas confieren a las situaciones que atraviesan. Esto significa que los acontecimientos ganan importancia conforme son comprendidos por la narrativa realizadas por los propios actores del estudio, revelando sus propósitos, disposiciones y previsiones ante lo sucedido. Este proceso que se gesta alrededor de los hechos, es lo que confiere cohesión al armazón del relato y posibilita una articulación unificadora de componentes variados (Duero, 2006).

Tras la recopilación de la información, es indispensable su análisis, interpretación y comprensión. En el marco de este estudio, se ejecutó un análisis narrativo bajo una óptica hermenéutica, la cual se fundamenta en la descripción de los sucesos para su posterior dilucidación. Bolívar (2002) emplea esta clase de indagación en situaciones específicas, cuyo estudio genera el desarrollo de un argumento a través de la exposición de un participante con conocimiento relevante.

Resulta esencial, analizar la información, interpretarla y generar resultados ocurre al mismo tiempo. Esto es característico de la investigación hermenéutica interpretativa: es un ciclo constante que transita entre la información recabada de la realidad de los actores, la teoría y la interpretación. Este proceso ininterrumpido nos permite crear nuevas formas de entender lo que ha sucedido (Rodríguez, 2007).

El análisis e interpretación de los resultados se centró en comprender las dinámicas y características del proceso de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales, en el nivel de Educación Básica Primaria, razón por lo cual se exploraron aspectos vinculados al perfil y desempeño de los estudiantes, las competencias docentes, el rol del acompañamiento familiar y las particularidades de la evaluación en contextos virtuales. Esta sección articula los hallazgos empíricos con el marco teórico y legal, permitiendo identificar relaciones, contrastes y convergencias que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. De esta manera, se construye una visión integral que sustenta las propuestas para la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel de básica primaria, teniendo en cuenta las condiciones sociales, tecnológicas y pedagógicas propias del contexto.

Para comprender el análisis e interpretación de la información que obtuvimos, nos basamos en la metodología seguida por Silva Batatina (2010) y Salas (2020), quienes, a su vez, construyeron su enfoque basado en las ideas de Bolívar et al. (2001). También se incorporan los criterios expuestos por González et al. (2008). En este sentido, el proceso seguido para el análisis narrativo se orientó por las fases siguientes:

Fase 1: Leer e interpretar la información recopilada

En esta etapa inicial, nuestro enfoque fue comprender a fondo la información que obtuvimos en las entrevistas. Para lograrlo leímos las entrevistas ya digitalizadas y observamos y escuchamos las grabaciones esto con el fin de la veracidad de que lo escrito fuera realmente lo que los participantes narraron; Todo esto lo hicimos para empezar a identificar los primeros "nodos" que emergían de esa información.

La escucha atenta de las entrevistas y la lectura de las transcripciones, nos permitió una interpretación inicial clave.

Uno de los nodos importantes que surgió fue la desigualdad en el acceso a la tecnología. A lo largo de las entrevistas, tanto docentes como padres y estudiantes mencionaron que muchos escolares no contaban con los recursos necesarios ni acceso a internet o dispositivos adecuados. Esto limitó la capacidad de los discípulos para participar en las clases virtuales y generó frustración entre los involucrados. Algunos alumnos dependieron de guías impresas entregadas por las instituciones, lo que implicó una carga adicional para las familias, quienes asumieron un rol pedagógico. En este sentido, se observó que la familia jugó un papel importante en el proceso

educativo virtual, aunque esto también generó tensiones y estrés en algunos hogares debido a la falta de preparación pedagógica y a las múltiples responsabilidades asumidas por los padres.

Otro nodo identificado fue la autonomía y participación estudiantil. Los alumnos mostraron niveles diversos de independencia, algunos fueron capaces de gestionar su aprendizaje con poco apoyo, mientras que otros, en particular los más pequeños, dependieron en gran medida del acompañamiento de sus padres para realizar las tareas y mantenerse motivados. Esto generó una barrera en el compromiso y la participación de los estudiantes en el proceso educativo virtual.

En relación con la evaluación del aprendizaje, los docentes señalaron las dificultades para evaluar de manera auténtica el desempeño de los estudiantes en un entorno virtual. Si bien utilizaron plataformas como Google Meet y Zoom para realizar las clases, muchos padres ayudaron a sus hijos a completar las tareas, lo que dificultó la valoración real del aprendizaje. La falta de supervisión en el entorno virtual dejó a los profesores con una incertidumbre acerca de la comprensión de los contenidos y logros de las competencias por parte de los educandos.

Por último, el efecto emocional y social en los estudiantes fue otro nodo destacado. La falta de interacción entre compañeros y docentes afectó la motivación y bienestar emocional de los alumnos, quienes expresaron sentir aislamiento y frustración al no poder participar en actividades sociales como lo harían en un entorno escolar tradicional.

Estos nodos enunciados, derivados de las entrevistas y observaciones, proporcionan una base para comprender los desafíos experimentados durante la virtualización de la educación en la básica primaria. Estos temas emergentes sirvieron como punto de partida para las siguientes fases del análisis, en la cual se exploraron las estrategias que podrían implementarse para mejorar la calidad del proceso educativo virtual.

Fase 2: Comparar y articular los nodos temáticos

En la fase de análisis, se procedió a comparar y articular los nodos temáticos identificados en la fase anterior, esta manera de cotejar la información se realizó utilizando cuadros o tablas matriciales que permitieron organizar y contrastar las respuestas obtenidas de los diferentes actores del estudio, como estudiantes, docentes y padres de familia. A continuación, se presenta la tabla 3, que recoge los resultados de esta fase, organizados según los nodos temáticos, cuyos resultados reflejan las distintas perspectivas de los participantes.

Tabla 5*Comparación y articulación de nodos temáticos iniciales*

Nodos temáticos	Pregunta/planteamiento	Estudiante 1 (E1)	Estudiante 2 (E2)	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Padre 1 (M1)	Padre 2 (M2)	Reflexiones y análisis
Acceso a la tecnología	¿Cómo impacta la falta de acceso a recursos tecnológicos?	No podía conectarme por falta de internet, pero mi mamá me ayudaba.	Tuve dificultades con el acceso al internet y el teléfono, pero me ayudaron en la casa.	No todos los estudiantes tenían acceso a internet o equipos.	El acceso a internet fue una limitación para muchos niños.	La falta de recursos fue un reto importante para el aprendizaje.	Dificultades con el acceso a internet, pero se hizo lo posible.	La desigualdad en el acceso a la tecnología afectó directamente el rendimiento.
Papel de la familia en la educación virtual	¿Cuál es el rol de los padres en el proceso educativo virtual?	Mi mamá me ayudaba en todo momento, cuando no entendía algo me explicaba.	Mis papás estaban todo el tiempo conmigo, me ayudaban con las consultas.	Los padres fueron clave para apoyar a los niños en la educación virtual.	Los padres ayudaron a los estudiantes, pero algunos no sabían cómo hacerlo.	Los papás eran los que gestionaban el acceso a las clases y materiales.	Los padres fueron fundamentales, pero con mucha dificultad por el nivel de conocimiento.	El apoyo familiar fue vital, aunque no todos los padres tenían las habilidades pedagógicas necesarias.
Evaluación del aprendizaje	¿Cómo se realiza la evaluación en un entorno virtual?	Me evaluaron a través de preguntas orales y trabajos en clase online.	Los exámenes eran por Zoom y las tareas se enviaban por WhatsApp.	La evaluación se hacía por video llamadas y tareas enviadas por WhatsApp.	Utilizaban plataformas para exámenes y también hacían evaluaciones orales.	Evaluación flexible y dependía del apoyo de los padres.	La evaluación fue difícil de controlar, ya que no se podía verificar el trabajo real del estudiante.	La evaluación fue un desafío, pero se intentaron adaptaciones según las circunstancias.

Nodos temáticos	Pregunta/planteamiento	Estudiante 1 (E1)	Estudiante 2 (E2)	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Padre 1 (M1)	Padre 2 (M2)	Reflexiones y análisis
Impacto emocional y social	¿Cómo afecta la falta de interacción social en el aprendizaje?	Me sentí triste, porque extrañaba a mis compañeros.	Sentí que me aburría, porque no podía jugar ni hablar con mis amigos.	Observé que muchos niños perdieron motivación debido a la falta de interacción.	Algunos estudiantes mostraron señales de aislamiento y tristeza.	La falta de socialización afectó el rendimiento de los niños.	La interacción social se extrañó, afectando la motivación.	El impacto emocional fue considerable, especialmente en los estudiantes más pequeños.
Autonomía y participación estudiantil	¿Cómo gestionaste tu propio aprendizaje durante la virtualidad?	Mi mamá me ayudaba, y yo hacía las tareas con su ayuda.	A veces lo hacía sola, pero otras veces pedía ayuda de mi mamá.	Los estudiantes mostraron diferentes niveles de autonomía.	Algunos fueron muy autónomos, otros dependían totalmente de los padres.	La mayoría de los estudiantes dependía de la ayuda de los padres para avanzar.	La falta de autonomía en muchos estudiantes fue un reto.	La autonomía fue un desafío, muchos estudiantes se sintieron perdidos sin la supervisión directa.

Nota: Modelo tomado de Silva Batatina (2010)

Fase 3: Respaldo los significados y nodos temáticos

Una vez que comparamos y conectamos nuestros nodos temáticos (los iniciales, y los que surgieron a partir de ellos), el siguiente paso resultó crucial: respaldarlos con teoría. Esto lo hicimos revisando y ubicando los fundamentos teóricos pertinentes.

A continuación, iniciaremos el análisis e interpretación de los diversos aspectos de cada nodo temático. Estos nodos están directamente relacionados con la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje en educación básica primaria, que es el propósito central de nuestro estudio, los cuales presentamos a continuación:

Características del estudiante en ambientes virtuales

En cuanto a la caracterización de los estudiantes en ambientes virtuales, se evidenció que ambos participantes, E1 y E2, percibieron la educación virtual como un proceso basado en la comunicación mediada por tecnologías digitales, aunque sus experiencias reflejaron diferencias en la interacción y el contexto de aprendizaje. Por un lado, E1 describió que las clases se desarrollaban principalmente: *por medio de comunicación... por WhatsApp... Ella nos llamaba a nosotros y que se manejaba un horario... por ella nos llamaba video llamadas y después los otros pelaitos se conectaban*, lo que denota un manejo básico de recursos tecnológicos y una dependencia del acompañamiento para la organización. Por su parte, E2 comentó que usaban plataformas como “Google Meet y Zoom” y que recibió indicaciones de la docente acerca de *cómo entrar, cómo prender el micrófono y la cámara*, evidenciando una mayor familiaridad y autonomía tecnológica.

Este contraste en el uso de las herramientas digitales puede ser respaldado por estudios previos, los cuales indican que las competencias técnicas son importantes para el éxito de los estudiantes en los entornos virtuales. Según Siemens (2005), las competencias tecnológicas implican la capacidad de usar herramientas y la habilidad para navegar en entornos digitales, lo cual es importante para una participación autónoma. En el caso de E2, su autonomía tecnológica se alinea con la perspectiva de Jonassen (1999), quien resalta que los estudiantes deben desarrollar habilidades para gestionar su propio aprendizaje en entornos mediados por tecnología.

En referencia con la participación y el ambiente socioemocional, E1 manifestó que: *la seño nos hacía reír, a veces nos ponía a jugar y me gustaba participar y hacerle preguntas a la*

profe, mientras que E2 señaló que: *cuando trabajaba en grupo virtual me sentía bien estar al lado de mis compañeros, hablar sobre las actividades, también hablar un poco sobre ellos*. Los dos estudiantes notan el valor del apoyo social y emocional para mejorar el aprendizaje y el bienestar en línea. Derivado de ello, Palloff y Pratt (2007) exponen que el buen aprendizaje en línea depende mucho de crear un ambiente seguro en lo emocional, en el que los estudiantes se sientan unidos a sus compañeros y profesores. No obstante, E1 reconoció limitaciones en la interacción con sus pares: *no hablábamos con los compañeros, solo hablaba con la profe*, mientras que E2 evidenció la búsqueda de interacción al expresar que: *me gustaría más reunirme con mis compañeros para aclarar más las actividades*. Esta diferencia refleja la teoría de Goleman (1995), quien opina que desarrollar la inteligencia emocional en la educación es importante para seguir motivado y comprometido con el aprendizaje.

En relación con el aprendizaje autónomo, E1 señaló que: *a veces consultaba sola y a veces con ayuda de mi mamá y mis hermanos*, y que para buscar información utilizaba *"el teléfono en casa*, mientras que E2 declaró que: *las actividades las hacía solo con el computador de mi mamá y buscaba en Google*. Se infiere que ambos estudiantes mostraron distintos grados de independencia y habilidades tecnológicas, influenciados por su entorno familiar y disponibilidad de recursos. Esto coincide con Sanabria (2020), quien asocia la autonomía en ambientes virtuales con el apoyo familiar y el acceso a tecnología. Los dos estudiantes reconocieron que el soporte familiar fue importante para superar dificultades técnicas y académicas.

En general, ambos estudiantes estuvieron de acuerdo en que las dificultades técnicas impactan el proceso educativo virtual. E1 señaló que: *a veces se iba la luz y no podíamos ver la clase, la profesora enviaba la información por grupos de WhatsApp para compensar esas interrupciones*, mientras que E2 enfatizó que: *a veces se caía el internet y todo eso*, lo que afectó la continuidad y calidad del aprendizaje. Estas experiencias subrayan la necesidad de una infraestructura tecnológica apropiada y apoyo continuo para asegurar una educación virtual accesible. Al respecto, Vargas (2020) menciona que la conectividad es uno de los principales problemas para el aprendizaje virtual, en particular en Colombia, en la que la desigualdad en el acceso a la tecnología puede afectar la calidad educativa.

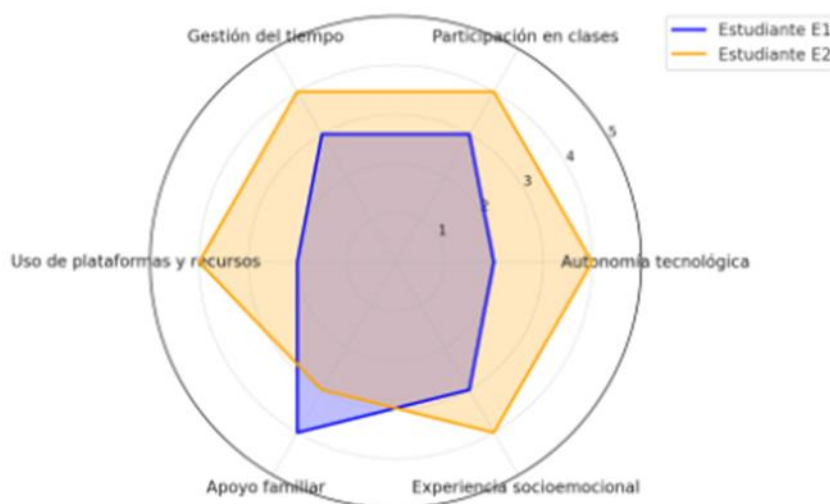
Al analizar las características y el desempeño de los estudiantes en entornos virtuales, se observa una variedad de comportamientos y actitudes que impactan su aprendizaje. Los

estudiantes expresaron la necesidad de mejorar sus habilidades tecnológicas básicas para usar la plataforma, lo que afectó su autonomía y participación. Según Bates (2019), el éxito en el aprendizaje virtual depende de los aspectos técnicos, también de la motivación y la buena gestión del tiempo. Estos factores muestran que los estudiantes en ambientes virtuales necesitan habilidades técnicas y socioemocionales para adaptarse y tener un buen desempeño en este contexto educativo.

Seguidamente, presentamos la figura 1 que ilustra la comparación entre estudiantes E1 y E2 en entornos virtuales, conforme a lo expuesto anteriormente.

Figura 1.

Comparación entre estudiantes E1 Y E2 en entornos virtuales



Nota. La figura 1 representa una comparación de las percepciones y experiencias de dos estudiantes (E1 y E2) respecto a diferentes aspectos del aprendizaje en entornos virtuales.

Perfil socioemocional y actitudinal.

En relación con el perfil socioemocional y actitudinal, los estudiantes manifestaron experiencias que reflejan tanto motivaciones como desafíos propios de la educación virtual. Por ejemplo, E1 expresó que: a mí me gustaron las clases virtuales porque la seño decía que le dieran una respuesta y nosotros la respondíamos, mostrando una actitud positiva hacia la participación en el entorno virtual. Por su parte, E2 señaló que: las clases virtuales fueron un poco duras, la verdad, pero fue muy bueno porque estábamos estudiando, estábamos aprendiendo y todo eso, lo cual denota una valoración equilibrada entre dificultad y aprendizaje, esta similitud sugiere

que, a pesar de los retos, los estudiantes estimaron la continuidad educativa en modalidad virtual.

No obstante, surgieron discrepancias en cuanto a la preferencia por la modalidad presencial, en este sentido, E1 afirmó que: yo creo que aprendía más yendo a la escuela, yendo al salón que por video llamadas. Me gusta más estar allá en el salón con mis amiguitos y la profe, lo que refleja un deseo por la interacción presencial como facilitadora del aprendizaje y el apoyo emocional. En contraste, E2 mostró una adaptación al formato virtual, aunque reconoció que las clases virtuales fue un poco duro e indica que experimentó dificultades técnicas y motivacionales. Esta diferencia refleja variaciones individuales en la capacidad de adaptación socioemocional a la virtualidad.

Respecto al acompañamiento, ambos estudiantes reconocieron la importancia del apoyo familiar durante el proceso. De acuerdo con E1, mencionó que “mi mamá me levantaba temprano, después me bañaba, después comía y quedaba ahí para cuando la seño llamara”, indicando un rol presente del entorno familiar en la organización del aprendizaje. Por su parte, E2 destacó que mis padres me ayudaron mucho, por ejemplo, si se había caído el internet o algo ellos llamaban a la compañía, lo cual refleja que el soporte técnico y emocional fue importante para mantener la continuidad educativa. Estos testimonios confirman la importancia del entorno socioemocional en la experiencia virtual.

A su vez, se observó que ambos estudiantes experimentaron sentimientos de soledad o limitaciones en la interacción social durante las clases virtuales. Según E1, indicó que: no hablábamos con los compañeros, solo hablaba con la profe, mientras que E2 señaló que: cuando trabajaba en grupo virtual me sentía bien, pero a veces me gustaría reunirme con mis compañeros para aclarar más las actividades. Estas expresiones muestran la necesidad de estrategias que fomenten la interacción social para fortalecer el bienestar emocional y el sentido de pertenencia en escenarios virtuales.

El fomento de la interacción social, el apoyo familiar y el sentido de pertenencia son elementos necesarios para el bienestar emocional de los estudiantes en contextos virtuales. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social que ocurre a través de la interacción con otros, subrayando que la colaboración entre pares y el acompañamiento de los adultos son importantes para el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. De acuerdo con Palloff y Pratt (2007), la creación de comunidades de aprendizaje en línea, donde los estudiantes puedan

interactuar, es importante para mantener la motivación y la conexión emocional en el entorno virtual. Estos autores argumentan que el aprendizaje en línea debe ser acompañado de estrategias que fortalezcan los vínculos afectivos, favoreciendo el sentido de pertenencia al grupo y la escuela.

En cuanto al apoyo familiar, Goleman (1995) resalta la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, señalando que el entorno familiar juega un papel en la formación emocional de los estudiantes, en particular en situaciones de aprendizaje a distancia. La presencia y apoyo emocional de los padres contribuyen a la resiliencia y capacidad de adaptación de los estudiantes, lo cual se refleja en los testimonios expresados por los participantes. A su vez, Sanabria (2020) subraya que el acompañamiento familiar en el entorno virtual es necesario para mantener el compromiso de los estudiantes y su continuidad en el proceso educativo, especialmente cuando enfrentan dificultades técnicas o emocionales.

Habilidades tecnológicas y autonomía

En cuanto a las habilidades tecnológicas, los estudiantes manifestaron diferentes niveles de autonomía. Por un lado, E1 expresó: teníamos un horario, por ella nos llamaba video llamadas y después los otros pelaitos se conectaban, lo cual refleja un uso básico pero funcional de herramientas digitales y cierta dependencia del acompañamiento para mantener la organización. En contraste, E2 señaló que utilizaba: *plataformas como Google Meet y otra que era Zoom. Recibí indicaciones como para cómo entrar, cómo prender el micrófono y la cámara*, demostrando una familiaridad y autonomía en el manejo tecnológico.

Esta variabilidad en las habilidades digitales de los estudiantes se puede respaldar con la obra de Siemens (2005), quien argumenta que, en entornos virtuales, las competencias tecnológicas juegan un papel importante en el éxito del aprendizaje. El autor mencionado afirma que las competencias digitales permiten a los estudiantes construir su propio aprendizaje, gestionando y conectando información de manera independiente, lo cual facilita la autonomía. En este sentido, el desarrollo de competencias digitales es importante para que los estudiantes naveguen y gestionen su aprendizaje en entornos virtuales (Sanabria, 2020).

Respecto a la autonomía en el estudio, E1 indicó que algunas consultas las hacía a veces mi mamá, a veces me ponía yo sola, a veces mi mamá, mi hermano, las consultas las hacía aquí en la casa, por teléfono, mostrando un nivel mixto de independencia y apoyo familiar. Por su parte, E2 afirmó que: las actividades que me dejaban yo las hacía solo con el computador de mi

mamá, sí era de consultar yo buscaba en Google, exteriorizando una capacidad para resolver dudas y realizar tareas con mayor autonomía, aunque también reconoció ayuda ocasional de sus padres. Estas respuestas reflejan un espectro de autonomía condicionado por el contexto familiar y las competencias digitales previas. Este comportamiento se relaciona con la teoría del constructivismo socio-cultural, en la cual Piaget y Vygotsky enfatizan que el aprendizaje es un proceso que depende tanto de las capacidades individuales como del apoyo social. El contexto familiar y las herramientas tecnológicas influyen en el desarrollo de esta autonomía (Jonassen, 1999)

En términos de limitaciones tecnológicas, E1 reportó que: a veces no sabía consultar las tareas por el teléfono y recurría a mis hermanos o mamá cuando tenía dificultades, mientras que E2 admitió que: fue un poco duro estudiar así a distancia y a veces porque se caía el internet y todo eso. Ambos señalaron problemas técnicos como la conexión inestable y las dificultades para acceder a plataformas, lo que afectó la continuidad y calidad del aprendizaje virtual. Estas dificultades coinciden con la necesidad de mejorar el acceso y soporte tecnológico para fortalecer la autonomía estudiantil. Según Vargas (2020) resalta que la infraestructura tecnológica es un factor importante para garantizar una educación virtual accesible, en particular en contextos donde la conectividad y el acceso a dispositivos son limitados.

La interacción tecnológica y la autonomía se relacionaron con la capacidad de organización del estudiante, E1 mencionó que: *teníamos un horario que la profesora establecía y que a veces en la mañana, a veces en la tarde*, mientras que E2 expresó que: *yo estudiaba en un horario que yo tenía para el estudio y cada hora nos enviaban en un grupo del grado quinto el enlace para conectarse a las clases*. Esta organización contribuyó a mantener la disciplina, aunque ambos reconocieron la influencia del apoyo familiar para cumplir con estas rutinas, lo que indica que la autonomía estuvo mediada por factores externos y tecnológicos. Bates (2019), precisa que el uso de modelos instruccionales, como el modelo ADDIE, requiere una planificación adecuada y un diseño estructurado de las actividades que ayude a los estudiantes a organizar su tiempo de estudio, en particular en un entorno virtual donde la gestión del tiempo es importante para el éxito del aprendizaje autónomo.

Acciones del estudiante durante el proceso educativo virtual

En cuanto a las habilidades tecnológicas, los estudiantes manifestaron diferentes niveles de manejo y autonomía. Por un lado, E1 expresó: *teníamos un horario, por ella nos llamaba*

video llamadas y después los otros pelaitos se conectaban, lo cual refleja un uso básico pero funcional de herramientas digitales y cierta dependencia del acompañamiento para mantener la organización. En contraste, E2 señaló que utilizaba plataformas como Google Meet y otra que era Zoom y que había recibido indicaciones como para cómo entrar, cómo prender el micrófono y la cámara, demostrando una familiaridad y autonomía en el manejo tecnológico.

Estas habilidades digitales de los estudiantes se pueden respaldar con la obra de Siemens (2005), quien argumenta que, en entornos virtuales, las competencias tecnológicas juegan un papel importante en el éxito del aprendizaje. Por ello, afirma que las competencias digitales permiten a los estudiantes construir su propio aprendizaje, gestionando y conectando información de manera independiente, lo cual facilita la autonomía. En este sentido, el desarrollo de competencias digitales es importante para que los estudiantes naveguen y gestionen su aprendizaje en entornos virtuales (Sanabria, 2020).

Respecto a la autonomía en el estudio, E1 indicó que: algunas consultas las hacía a veces mi mamá, a veces me ponía yo sola, a veces mi mamá, mi hermano, las consultas las hacía aquí en la casa, por teléfono y que a veces no sabía consultar las tareas, mostrando dependencia y respaldo familiar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, E2 afirmó que: las actividades que me dejaban yo las hacía solo con el computador de mi mamá, sí era de consultar yo buscaba en Google...según lo que aprendía en la clase pasada y yo sabía que era correcto...había algunos días que me ayudaba mi mamá o mi papá, revelando el nivel de dependencia para desarrollar actividades de manera autónoma, pero también asistencia familiar en ocasiones que lo necesitaba.

Las respuestas observadas reflejan un nivel de autonomía que está claramente influenciado por las habilidades digitales previas de los individuos y un respaldo familiar ante situaciones de obstáculos. Este fenómeno puede entenderse a través de la perspectiva de la teoría constructivista, en la que tanto Piaget como Vygotsky señalan que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que depende tanto de las capacidades internas del individuo como del apoyo y estímulo del entorno social. Piaget enfatiza que el desarrollo cognitivo se produce mediante la interacción activa con el entorno, construyendo conocimiento a partir de experiencias propias. Por otro lado, Vygotsky destaca la importancia del apoyo social en la adquisición de habilidades y conocimientos.

El contexto familiar funciona como un entorno que puede facilitar o limitar la autonomía, ya que las prácticas, recursos y actitudes familiares influyen en la confianza y en la capacidad de los individuos para explorar y aprender de manera independiente. Asimismo, las habilidades digitales previas proporcionan las herramientas y competencias básicas necesarias para interactuar eficazmente con tecnologías, lo que a su vez potencia la autonomía en entornos digitales. Como señala Jonassen (1999), el uso adecuado de las herramientas tecnológicas en contextos de aprendizaje favorece la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades autónomas, ya que permite a los individuos experimentar, resolver problemas y aprender de manera autodirigida. En conclusión, la interacción entre el entorno familiar, las habilidades previas y las herramientas tecnológicas configura un escenario donde la autonomía no es solo un rasgo innato, sino un resultado dinámico de las condiciones sociales y personales, tal como lo plantea la teoría constructivista.

En términos de limitaciones tecnológicas, E1 reportó que: a veces no sabía consultar las tareas por el teléfono y recurría a mis hermanos o mamá cuando tenía dificultades, entre tanto que E2 admitió que: fue un poco duro estudiar así a distancia y a veces porque se caía el internet y todo eso. Ambos señalaron problemas técnicos como la conexión inestable y las dificultades para acceder a plataformas, lo que afectó la continuidad y calidad del aprendizaje virtual. Estas dificultades coinciden con la necesidad de mejorar el acceso y soporte tecnológico para fortalecer la autonomía estudiantil. Vargas (2020) resalta que la infraestructura tecnológica es un factor importante para garantizar una educación virtual accesible, en particular en contextos donde la conectividad y el acceso a dispositivos son limitados.

La interacción tecnológica y la autonomía se relacionaron con la capacidad de organización del estudiante, E1 mencionó que: *teníamos un horario que la profesora establecía y que a veces en la mañana, a veces en la tarde*, por su parte E2 expresó que: *yo estudiaba en un horario que yo tenía para el estudio y cada hora nos enviaban en un grupo del grado quinto el enlace para conectarse a las clases*. Esta organización contribuyó a mantener la disciplina, aunque ambos reconocieron la influencia del apoyo familiar para cumplir con estas rutinas, lo que indica que la autonomía estuvo mediada por factores externos y tecnológicos. Según Bates (2019), el uso de modelos instruccionales, como el modelo ADDIE, requiere una planificación adecuada y un diseño estructurado de las actividades que ayude a los estudiantes a organizar su

tiempo de estudio, en particular en un entorno virtual donde la gestión del tiempo es importante para el éxito del aprendizaje autónomo.

Participación y comunicación en el aula virtual

En relación con la participación, E1 manifestó que durante las clases virtuales: *la seño decía que le dieran una respuesta y nosotros la respondíamos y ella nos hacía reír, a veces nos ponía a jugar*, lo que indica una interacción motivacional con la profesora. Contrariamente, E2 expresó que: *cuando trabajaba en grupo virtual me sentía bien estar al lado de mis compañeros, hablar sobre las actividades, también hablar un poco sobre ellos*, mostrando la importancia del trabajo colaborativo para su aprendizaje y bienestar. No obstante, E1 señaló: *no hablábamos con los compañeros, solo hablaba con la profe*, mientras E2 evidenció su deseo de contacto social al decir que: *me gustaría más reunirme con mis compañeros para aclarar más las actividades*. Estas diferencias sugieren que la interacción social entre pares fue limitada y que los estudiantes percibieron esa carencia de formas diversas.

El trabajo colaborativo en entornos virtuales ha sido identificado como un elemento importante para fomentar el aprendizaje y el sentido de pertenencia de los estudiantes. De acuerdo con Garrison et al. (2000), en su modelo de Community of Inquiry (CoI), enfatizan que la presencia social, junto con el aspecto cognitivo y la figura docente, resultan necesarias para crear una comunidad de aprendizaje significativo. La interacción entre los estudiantes, con el educador y también entre ellos, fomenta la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución conjunta de problemas. El trabajo en equipo contribuye al aprendizaje colaborativo, como se refleja en la experiencia de E2, quien destacó que: *me sentía bien estar al lado de mis compañeros, hablar sobre las actividades*. Este tipo de interacción contribuye a la co-creación del conocimiento, un concepto importante en entornos de aprendizaje en línea.

En cuanto a la comunicación, E1 destacó que la profesora gestionaba la participación llamando a cada estudiante: *ella decía los nombres y los llamaba a uno por uno y cada uno tenía que responder*, lo que facilitaba el seguimiento y la atención. De igual modo, E2 complementó que: *la seño mantenía el orden en las clases virtuales y a veces había niños que apagaban las cámaras y la maestra les pedía el favor de activarla*, mostrando el esfuerzo docente por mantener un ambiente controlado y participativo. Estas acciones favorecieron la comunicación bidireccional y el monitoreo del compromiso estudiantil, aunque también reflejan las dificultades propias del entorno virtual para mantener la atención y el orden. La presencia

docente en estos entornos virtuales es importante para asegurar que la comunicación sea fluida. Según Sanabria (2020), el docente en entornos virtuales actúa como un mediador estratégico, facilitando la comunicación y manteniendo el compromiso de los estudiantes a través de un seguimiento constante.

En cuanto a los canales de comunicación utilizados, E1 explicó que *las clases se desarrollaban por WhatsApp, video llamada y llamado normal, la profesora nos llamaba por WhatsApp*, lo que indica un uso combinado de tecnologías sincrónicas y asincrónicas. Por su parte, E2 refirió que: *utilizamos las plataformas como Google Meet y Zoom*. Supimos que recibió capacitación para su uso, demostrando un acceso y manejo de herramientas digitales. Esta variación refleja diferencias en recursos tecnológicos y en el nivel de preparación previa para el entorno virtual. Bates (2019) resalta en correspondencia con esto, la implementación de plataformas tecnológicas adecuadas es importante para que los estudiantes puedan interactuar en entornos virtuales. La formación previa sobre el uso de estas plataformas facilita una experiencia educativa fluida y estructurada.

En definitiva, ambos estudiantes resaltaron el apoyo familiar como un componente en la comunicación durante las clases. De acuerdo con E1, manifestó que: *mi mamá estaba ahí pendiente. Mi mamá le decía a la seño cuando no entendía algo*, lo cual refleja la mediación de la familia en la interacción con el docente. De igual manera, E2 mencionó que: *mis padres me ayudaban mucho, por ejemplo, si se había caído el internet ellos llamaban a la compañía*, mostrando el papel del entorno familiar para sostener la comunicación y el proceso educativo. Fundamentado en Garrison et al. (2000), el apoyo socioemocional, tanto en el ámbito docente como familiar, es importante para mantener el bienestar de los estudiantes y fomentar una experiencia educativa exitosa. Este apoyo se traduce en una presencia social dentro del aula virtual, facilitando la interacción y reduciendo el sentimiento de aislamiento, lo que se confirma con las experiencias de los estudiantes.

Estrategias de aprendizaje y gestión del tiempo

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, E1 menciona que *durante el proceso de clases virtuales teníamos un horario, pero ella nos llamaba video llamadas y después los otros pelaitos se conectaban y era por horario*, lo que refleja una estructura establecida por la docente para organizar el estudio. Mientras E2, en contraste, mencionó que *yo estudiaba en un horario que yo tenía para el estudio y entonces ajá me levantaba y cada mañana cogía el computador para*

ingresar a la video llamada, evidenciando una auto-organización en el manejo de su tiempo para cumplir con las actividades. Ambos estudiantes coincidieron en la importancia de la disciplina temporal, aunque el primero enfatizó una guía externa, mientras la segunda asumió autonomía.

Respecto a la gestión del tiempo libre y su relación con el aprendizaje, E1 afirmó que *prefiero la mañana para estudiar porque en la tarde puedo jugar y la tengo libre*, lo que denota un equilibrio entre la dedicación académica y el tiempo recreativo. En comparación, E2 no profundizó en este aspecto, pero reconoció que mantener un horario fijo le ayudaba a sostener el ritmo de aprendizaje pese a dificultades técnicas, como *cuando se caía el internet y todo eso*. Este contraste sugiere que la organización del tiempo fue tanto un factor impuesto como asumido de manera individual, influenciado por contextos personales y familiares.

Sobre las tácticas para resolver dudas o complementar el aprendizaje, E1 expresó que *a veces consultaba sola y a veces con ayuda de mi mamá y mis hermanos*, y que *las consultas las hacía aquí en la casa, por teléfono*, indicando una combinación de autonomía y apoyo familiar en la búsqueda de información. Mientras que E2 detalló que *las actividades las hacía solo con el computador de mi mamá* y que *buscaba en Google*, mostrando independencia en la realización de tareas. No obstante, ambos admitieron que el acompañamiento fue necesario para superar dificultades técnicas y académicas, lo que resalta la importancia del entorno familiar en la estrategia de aprendizaje.

Por su parte, ambos estudiantes reconocieron que el proceso virtual presentó desafíos para mantener el ritmo académico, con E1 indicando que *fue excelente* su aprendizaje pero que *aprendía más yendo a la escuela* y E2 admitiendo que *mi aprendizaje fue un poquito difícil* y *en algunos temas se me habían ya olvidado al regresar a la presencialidad*. Estos testimonios muestran que, si bien las estrategias y la gestión del tiempo contribuyeron al aprendizaje, la modalidad virtual no pudo suplir la experiencia presencial, lo que implica la necesidad de fortalecer apoyos pedagógicos y tecnológicos para mejorar la eficiencia de la educación a distancia.

Competencias básicas de un docente en el nivel de Educación Básica Primaria cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo en contextos virtuales

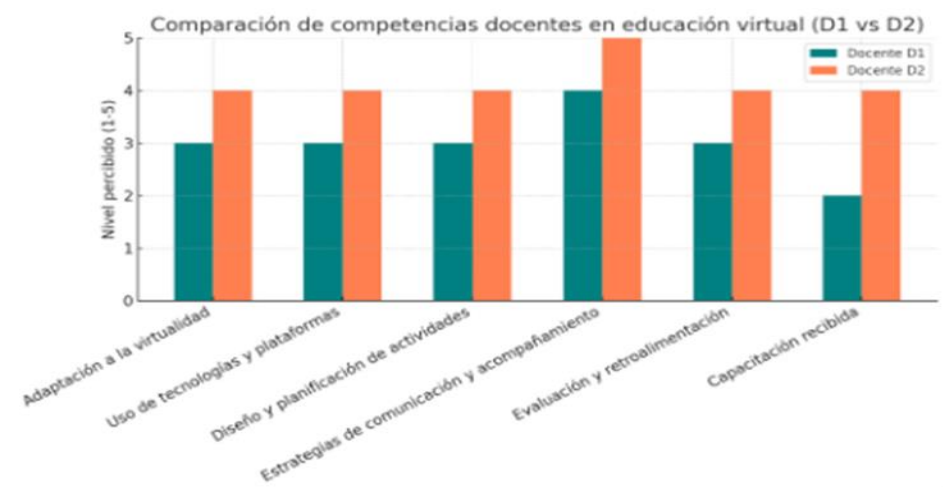
En el análisis de las competencias básicas de los docentes en contextos virtuales, se identificó que estos profesionales requerían habilidades para diseñar y adaptar actividades

educativas que respondieran a las particularidades de la enseñanza remota, priorizando el uso de plataformas digitales que facilitaran la interacción y el aprendizaje. Los docentes mostraron destrezas para manejar herramientas tecnológicas como plataformas de videoconferencia y aplicaciones de comunicación, las cuales fueron importantes para sostener el proceso formativo. A su vez, destacaron la importancia de mantener una comunicación con los estudiantes y sus familias, promoviendo un acompañamiento pedagógico personalizado. Esta combinación de competencias pedagógicas, tecnológicas y comunicativas fue importante para el éxito del proceso educativo virtual, permitiendo enfrentar los retos derivados de la distancia y la mediación digital.

Seguidamente se ilustra en la figura 2 la comparación de competencias de los docentes vinculada con la educación virtual.

Figura 2.

Comparación de competencias docentes en educación virtual (D1 y D2)



Nota. Esta figura muestra una comparación del nivel percibido de competencias docentes en educación virtual entre dos docentes (D1 y D2) según diferentes dimensiones evaluadas.

El nivel de competencias docentes en educación virtual es un aspecto fundamental para garantizar la calidad y efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales. La educación virtual requiere habilidades específicas que difieren de la enseñanza presencial, como la gestión de plataformas digitales, el diseño de contenidos interactivos, la facilitación de

la participación en línea entre otras, influye directamente en la calidad de la enseñanza y en la satisfacción de los estudiantes.

Competencias pedagógicas en ambientes virtuales

En cuanto a las competencias pedagógicas, D1 explicó que la llegada de la educación virtual representó un reto para los docentes, quienes tuvieron que adaptarse a la enseñanza a través de la pantalla, enfrentando limitaciones técnicas y sociales: *no todos tenían acceso a la virtualidad... por situaciones económicas por las conexiones que eran muy difíciles* y destacó que el papel de la enseñanza dio un giro: *tocó aprender también tecnologías con ellos*. Este proceso de adaptación subraya la necesidad de competencias digitales y pedagógicas para la educación virtual. En correspondencia con Bates (2019), se resalta que los docentes deben ser capaces de utilizar herramientas digitales y planificar experiencias educativas que fomenten la participación de los estudiantes. Por su parte, Sanabria (2020) también señala que, en entornos virtuales, los docentes deben ser mediadores estratégicos que guíen el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes.

Respecto al diseño y planificación, D1 mencionó que durante la pandemia se utilizó el trabajo con guías impresas y digitales que permitieron seguir avanzando en los contenidos: *hacíamos una guía donde van todas las actividades de aplicación... para que el estudiante transcriba... aprovechamos y hacemos guías con actividades de aplicación de matemáticas, de castellano, de sociales*. Mientras que D2 añadió que la preparación de planes de clase dinámicos e innovadores fue importante para captar la atención de los estudiantes, utilizando recursos lúdicos y didácticos: *teníamos que tener ese plan de clases activo, dinámico, lleno de mucha lúdica, de mucha didáctica*. Por esta razón, Jonassen (1999) afirma que los planes de clase deben ser interactivos, promoviendo el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes en actividades colaborativas. Esta necesidad de un enfoque pedagógico flexible y dinámico se refuerza con las ideas de Garrison et al. (2000), quienes destacan la importancia de la presencia docente y el uso de estrategias didácticas innovadoras en la educación virtual.

En cuanto a la evaluación, D1 señaló que esta se realizó a través de videollamadas, guías y llamadas telefónicas para estudiantes sin acceso frecuente a internet, pero reconoció *que no se podía verificar al 100% si el estudiante realmente estaba aprendiendo motivado por la ausencia de contacto directo*. A su vez, D2 coincidió en que la evaluación fue un proceso complejo, empleando cuestionarios digitales y evaluaciones orales, pero con dificultades para asegurar la

autenticidad y el nivel real de aprendizaje: *hacíamos doble evaluación, una escrita y una evaluación oral individual... pero había chicos que podían copiar fácilmente*. Estas experiencias reflejan la dificultad de aplicar una evaluación auténtica en el contexto virtual. En correspondencia con ello, Gikandi, et al. (2011) sugieren que la evaluación formativa continua y realimentación constante son claves para garantizar la calidad del aprendizaje en línea. También, Barberà (2020), por su parte, subraya que la evaluación auténtica debe basarse en tareas contextualizadas e importantes para el estudiante, lo cual permite una verificación del aprendizaje real.

Los obstáculos y recomendaciones conducen a los siguientes relatos e interpretaciones. D1 manifestó que la conectividad limitada, la falta de cultura digital y el compromiso desigual de las familias constituyeron los retos: *la problemática más grande fue la poca conectividad de los estudiantes... muchos papitos no tenían tiempo o capacidad para acompañar a sus hijos*. De igual manera, D2 enfatizó que la motivación docente y el trabajo colaborativo entre colegas fueron importantes para superar dificultades y mejorar la práctica pedagógica: *nos apoyábamos mutuamente... compartíamos experiencias y estrategias para llegar a los estudiantes*. Sangrá y Wheeler (2013) remiten al trabajo colaborativo entre docentes, el cual resulta esencial para compartir buenas prácticas y superar obstáculos en la enseñanza virtual. Por su parte, Vargas (2020) resalta la necesidad de una infraestructura tecnológica adecuada y el compromiso conjunto entre docentes, estudiantes y familias para garantizar el éxito de la educación virtual.

Diseño y planificación de actividades virtuales.

En lo que refiere al diseño y planificación de actividades virtuales, D1 manifestó que *al llegar la pandemia nos tomó a todos como por sorpresa... al enfrentarnos al tipo de enseñanza virtual se convirtió en un reto*, debido a que tuvieron que adaptar las estrategias para *llegar a los estudiantes a través de la pantalla y nos tocó aprender también tecnologías con ellos*. Explicó que en un inicio se trabajó con guías impresas y digitales: *una guía donde van todas las actividades de aplicación más que la contextualización... aprovechamos y hacemos unas guías con actividades de aplicación de matemáticas, de castellano, de sociales*, lo cual facilitó un seguimiento continuo, aunque limitado. Por su parte, D2 destacó que *la enseñanza virtual implicó una transformación total de la identidad docente*, requiriendo *estrategias didácticas y metodologías que enriquecieran el proceso formativo, para lo cual utilicé diversas plataformas*

como Zoom, Google Meet y recursos digitales complementarios para adaptar la planificación al contexto remoto.

Este proceso de adaptación pedagógica se alinea con los planteamientos de Sangrá (2001), quien señala que la virtualización educativa requiere un rediseño pedagógico que favorezca tanto la interactividad como el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Aunado a ello, Valero et al. (2020), también destacan que, en un entorno virtual, el diseño de actividades debe ser capaz de integrar el uso de diferentes plataformas y recursos, como se evidenció en la experiencia de los docentes de esta investigación. El uso de recursos interactivos y dinámicos, como mencionó D2, también es un aspecto importante para mantener la atención y el interés de los estudiantes.

Vinculado con la elaboración y adaptación de las actividades, D1 señaló que *tuvimos que flexibilizar currículo, dar lo básico en ese entonces*, con un enfoque en las áreas prioritarias, y que diseñaban planes ajustados al nivel y necesidades de los estudiantes, mencionando que *trabajamos con grupos pequeños para atender dificultades específicas*. A su vez, D2 destacó la importancia de la innovación y la creatividad para captar el interés de los estudiantes, comentando que *teníamos que tener ese plan de clases activo, dinámico, lleno de mucha lúdica, de mucha didáctica, para mantener la motivación y el vínculo afectivo entre docente y alumno*. En este sentido, subraya García (2021) que la planificación pedagógica en entornos virtuales debe ser flexible y orientada a la innovación, para que los estudiantes adquieran conocimientos académicos y también desarrollen competencias socioemocionales. La planificación debe integrar recursos lúdicos que mantengan la motivación y el compromiso emocional de los estudiantes.

Respecto a los recursos tecnológicos y la capacitación docente, D1 reconoció que *no se recibió capacitación suficiente, nos tocó aprender en la marcha*, pero que se apoyaron en redes de colaboración docente para mejorar sus estrategias y compartir experiencias. No obstante, D2 afirmó que *ya conocía las plataformas por la universidad*, y que la institución ofreció *una capacitación para socializar la plataforma más conveniente*, lo cual facilitó la implementación, aunque destacó que se trató de un aprendizaje continuo. Esta desigualdad refleja que, si bien algunos docentes contaban con preparación previa, la mayoría debió adaptarse rápidamente y aprender en contexto. Es así como el apoyo institucional y la capacitación continua son

necesarias para que los docentes puedan utilizar de manera adecuada las herramientas tecnológicas en la enseñanza virtual (Vargas, 2020).

De otra manera, D1 destacó que el diseño de actividades se orientó a fomentar la autonomía y el trabajo colaborativo, mencionando que *implementaba estrategias para que los niños se ayudaran entre ellos*, mientras que D2 enfatizó que *el docente debe dominar diferentes herramientas tecnológicas y diseñar sus propias guías y planes*, para evitar que los estudiantes se limitaran a copiar contenidos. Ambos coinciden en que la planificación educativa en entornos virtuales requiere flexibilidad, innovación y una evaluación para responder a las condiciones y asegurar el aprendizaje significativo. En coincidencia con Jonassen (1999), es por lo que resulta importante fomentar el trabajo colaborativo en el entorno virtual, ya que facilita el desarrollo de habilidades críticas y la construcción colectiva del conocimiento.

Uso de tecnologías y plataformas educativas

En el análisis sobre el uso de tecnologías y plataformas educativas, D1 expresó que la transición a la educación virtual implicó *un reto bastante grande y una adaptación acelerada para utilizar herramientas digitales, nos tocó aprender también tecnologías con ellos y limitados por la falta de acceso a la virtualidad dadas las situaciones económicas y de conectividad*. Esta diferencia en los niveles de preparación docente se alinea con lo planteado por Gutiérrez (2004), quien resalta la importancia de capacitar a los docentes para adaptarse a las tecnologías, superando las barreras tecnológicas y garantizando una educación de calidad en entornos virtuales.

Respecto a las herramientas empleadas, D1 mencionó el uso combinado de guías impresas, videollamadas, mensajes de WhatsApp y videos explicativos para llegar a estudiantes con diferentes condiciones. Por su parte, D2 indicó que incorporó juegos en línea y recursos interactivos para mantener la atención y motivación, por ello, Moreira y Delgadillo (2015) resaltan que, en la educación virtual, el uso de recursos interactivos es importante para mantener a los estudiantes motivados y comprometidos, ayudando a superar las limitaciones tecnológicas del entorno.

En cuanto a la formación pedagógica, D1 reconoció que no hubo una capacitación formal suficiente, sino que fui aprendiendo en el proceso, apoyándonos entre docentes, mientras que D2 destacó que su formación previa facilitó la adaptación. Esta desigualdad refleja la importancia de la capacitación docente continua. La formación docente debe ser un proceso

continuo para garantizar que los profesores puedan utilizar de manera adecuada las herramientas tecnológicas y adaptarse a las demandas de la educación virtual (Muñoz, 2020).

Los docentes coincidieron en que las barreras tecnológicas y socioeconómicas influyeron en la calidad educativa. D1 afirmó que *la conectividad limitada y el bajo compromiso de algunos padres dificultaron el proceso*, mientras que D2 remarcó la importancia del dominio tecnológico docente. En este sentido, Valero et al. (2020), subrayan que el dominio de las TIC por parte de los docentes es importante para garantizar una educación virtual exitosa, ya que permite que los estudiantes interactúen con las herramientas digitales y continúen su aprendizaje de manera autónoma.

Competencias comunicativas y de acompañamiento

De acuerdo con las competencias comunicativas, D1 destacó que la comunicación en entornos virtuales implicó *buscar la manera de llegar a nuestros estudiantes a través de la pantalla y nos tocó estar 24/7, con los estudiantes, por decirlo de alguna manera*, lo cual evidencia la exigencia de una comunicación para mantener el vínculo pedagógico. De igual manera, D2 coincidió al señalar que *se socializaban las plataformas y me mantenía en contacto con estudiantes y padres de familia*, lo que facilitó una comunicación multidireccional que incluyó también a los acudientes como parte del proceso. Ambas posiciones muestran que la comunicación fue un elemento importante, que requirió adaptación y disponibilidad continua.

Respecto al acompañamiento, D1 explicó que *el docente asumió un rol de facilitador, pero que el soporte familiar fue decisivo, pues los papitos eran quienes iban a estar más tiempo con los estudiantes*, lo que implicó formar y orientar a las familias para que apoyaran el proceso educativo. Mientras que D2 añadió que *el trabajo colaborativo entre docentes, padres y estudiantes fue clave* y que *se motivaba a los padres para que participaran y apoyaran*, mostrando que el acompañamiento se configuró como una alianza para superar las dificultades de la virtualidad. Este apoyo permitió mejorar la experiencia educativa y la atención a las necesidades individuales.

En términos de estrategias comunicativas, D1 mencionó que la docencia se apoyó en *video llamadas, grupos de WhatsApp y llamadas telefónicas para orientar y resolver dudas*, herramientas que facilitaron la comunicación asincrónica y sincrónica con estudiantes y familias. De igual modo, D2 complementó que *el empleo de juegos online, dinámicas y actividades socioemocionales, contribuyó a mantener la atención y promover la interacción*,

resaltando la importancia de innovar en la comunicación para superar la distancia física. Ambas perspectivas reflejan un esfuerzo por mantener canales múltiples para sostener el proceso formativo.

Los docentes reconocieron que las competencias comunicativas y el acompañamiento presentaron desafíos relacionados con la diversidad socioeconómica y tecnológica del estudiantado. De esta manera, D1 advirtió que *la falta de acceso a internet y el poco conocimiento de los padres afectaron el acompañamiento*, mientras D2 enfatizó que *la responsabilidad y motivación del estudiante, sumado al compromiso de la familia y docentes, fueron determinantes para el éxito o fracaso del proceso*. Estos testimonios justifican que la comunicación y el acompañamiento constituyen factores críticos que requieren atención integral para mejorar la educación virtual en Básica Primaria.

En síntesis, las competencias comunicativas y de acompañamiento en la educación virtual son importantes para garantizar un proceso formativo exitoso. Siguiendo a Torres (2006), una comunicación en entornos virtuales involucra la transmisión de información y la creación de un vínculo pedagógico entre docentes, estudiantes y familias. Así mismo, Vygotsky (1978) enfatiza la importancia del acompañamiento socioemocional como mediador del aprendizaje, en particular en contextos donde la interacción se ve limitada. De igual manera, Piaget (1976), también subraya que la interacción social en el aprendizaje es importante para el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Estos enfoques teóricos resaltan la necesidad de mantener canales de comunicación abiertos y flexibles para superar las barreras tecnológicas y socioeconómicas que afectan el proceso educativo virtual.

Facilitación de la interacción y motivación.

En este contexto, D1 describió que uno de los retos durante la educación virtual fue mantener la motivación y la interacción con los estudiantes, afirmando que *lograr que los niños estuvieran allí concentrados o motivados por la clase, requirió implementar diversas estrategias como juegos online que eran muy fundamentales para que ellos pudieran estar atentos y motivados*. Del mismo modo, D2 complementó esta visión al destacar que la comunicación constante y la adaptación fueron importantes para sostener el vínculo pedagógico, señalando que *nos tocó adaptarnos a ese nuevo método de enseñarle a nuestros estudiantes para llegar como quien dice no al 100% porque hubo hasta flexibilidad en los procesos de*

enseñanza. Ambos docentes coincidieron en que la motivación fue un elemento importante, que exigió creatividad y esfuerzo.

En lo que concierne a la facilitación de la interacción, D1 indicó que se adoptaron dinámicas para fomentar la participación, mencionando que *hacíamos digamos una dinámica, la respectiva oración y demás, la interacción debía ser fluida para evitar el aburrimiento y desconexión*. Por su parte, D2 añadió que, a pesar de las limitaciones de la virtualidad, *se implementaron actividades que permitían que ellos elaboraran, participaran y disfrutaran en la clase, utilizando recursos tecnológicos que favorecían la conexión y el interés de los estudiantes*. Estas respuestas evidencian que los docentes buscaron compensar la falta de contacto físico con estrategias didácticas innovadoras y centradas en el estudiante.

Por otro lado, D1 destacó la importancia del apoyo familiar como factor motivador y facilitador de la interacción, señalando que *el papel de los papitos fue clave y que se debió incentivar a los papás para que participaran, sobre todo en la educación inicial donde los niños requieren acompañamiento cercano*. D2 también resaltó el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias, enfatizando que *el trabajo en equipo fue fundamental para superar las barreras propias de la virtualidad*. Esto muestra que la incentivación a participar y la interacción dependieron del docente, para lo cual se valieron de incorporar a la comunidad educativa.

Ambos docentes reconocieron que la educación virtual presenta limitaciones que afectan la interacción y motivación, con D1 expresando que *el no tener ese contacto afectó el proceso*, y D2 señalando que *el estudiante tiene que estar motivado porque si no, así hiciéramos como payaso delante de la pantalla no prestan atención*. Esta constatación destaca la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la motivación intrínseca y el compromiso, a pesar de las barreras tecnológicas y contextuales.

Evaluación formativa y realimentación.

En relación con la evaluación formativa, D1 indicó que durante la virtualidad *utilicé rúbricas, cuestionarios y exámenes en línea*, pero reconoció que *el estudiante podía copiar y buscar fácilmente la pregunta en Google, lo cual generaba incertidumbre sobre la autenticidad del aprendizaje*. Para compensar esta situación, explicó que implementaba *una evaluación oral individual para detectar las falencias y dar realimentación directa, asegurando un seguimiento personalizado*. De igual manera, D2 coincidió en que la evaluación fue un proceso desafiante y

comentó que *se hacía doble evaluación, una escrita y otra oral, para validar el conocimiento*. Esto demuestra que ambos docentes buscaron mecanismos para garantizar la eficacia del proceso evaluativo pese a las limitaciones de la virtualidad.

En cuanto a la realimentación, D1 señaló que *la revisión de las guías se hacía a través de archivos PDF enviados por WhatsApp, donde se hacían observaciones y correcciones puntuales*, lo que facilitaba un acompañamiento continuo. Por su parte, D2 agregó que *la comunicación con los padres y estudiantes fue importante para mantener la motivación y corregir dificultades, para ello grababa audios explicativos y orientaba a los papás para que apoyaran en casa*, indicando que el soporte familiar fue una extensión vital del proceso formativo. Estas prácticas reflejan que la realimentación en entornos virtuales requirió un esfuerzo adicional y recursos diversificados.

Respecto los criterios evaluativos, D1 destacó que se consideraban aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, mencionando que *evaluábamos el cumplimiento del horario académico, la presentación puntual de actividades y la participación activa*. Mientras que D2 explicó que *se adaptaron los criterios a las condiciones especiales de la pandemia, flexibilizando contenidos y evaluaciones, aunque no se podía evaluar al 100% por la falta de contacto directo*. Ambos coinciden en que la evaluación fue integral pero limitada por el contexto situacional, requiriendo ajustes y acompañamiento para atender la diversidad de estudiantes.

En definitiva, los docentes reconocieron que la evaluación virtual no logró captar el nivel real de aprendizaje, pero fue una herramienta importante para orientar el proceso. Por su lado, D1 comentó que *cuando regresamos a la presencialidad, algunos estudiantes mostraban avances, pero otros quedaron rezagados y hubo que trabajar dos años en uno*, mientras que D2 señaló que *se implementaron grupos diferenciados para atender a los estudiantes con dificultades y a los avanzados*, lo que evidencia la necesidad de estrategias complementarias para superar las limitaciones propias de la virtualidad y promover una evaluación formativa eficaz y equitativa.

Acompañamiento de los padres de familia y/o representante frente al proceso de la virtualización de la educación

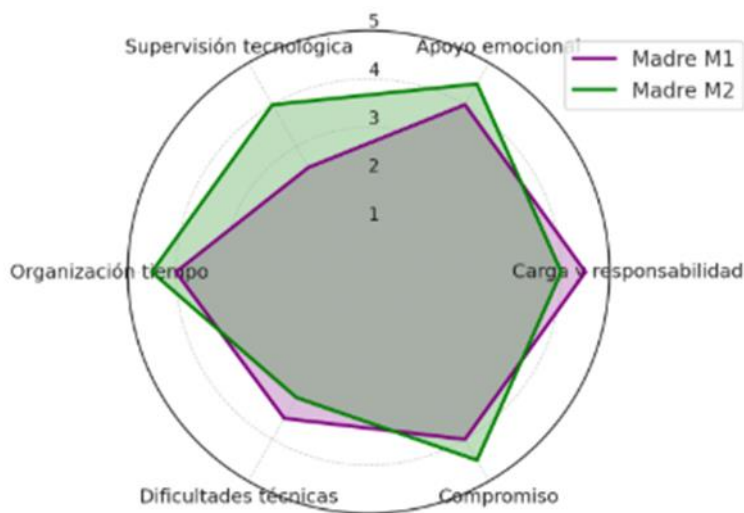
En el análisis del acompañamiento de los padres de familia durante la virtualización de la educación, se evidenció que este actor asumió un rol en la orientación y supervisión del

aprendizaje en casa. La responsabilidad de guiar el uso de plataformas, explicar instrucciones y mantener la disciplina en el hogar recayó en gran medida sobre los adultos, en especial a nivel inicial de primaria. El acompañamiento se vio mediado por condiciones sociales, económicas y educativas que facilitaron o dificultaron su ejercicio, por lo que no todos los hogares pudieron sostener una presencia constante o adecuada. El vínculo entre familia y escuela se fortaleció a través de la comunicación con los docentes, quienes facilitaron instrucciones mediante llamadas, mensajes y videollamadas, generando un espacio de corresponsabilidad educativa. De esta manera, el acompañamiento familiar fue interpretado por los docentes como un elemento que incidió en el rendimiento de los estudiantes y en el cumplimiento de las actividades escolares en contextos virtuales.

A continuación, se ilustra a través de la figura 3, la comparación del acompañamiento familiar durante el proceso virtual de la enseñanza

Figura 3.

Comparación del acompañamiento familiar en educación virtual (M1 y M2)



Nota. El gráfico presenta una comparación del nivel percibido en supervisión tecnológica, apoyo emocional, carga y responsabilidad, organización del tiempo, dificultades técnicas y compromiso entre dos madres de familia (M1 y M2).

Rol y responsabilidades del acompañamiento familiar

El rol asumido por los padres durante la educación virtual se evidencia a través de los siguientes reportes. M1 afirmó que las clases más bien todo fueron para nosotros los padres más

que para los niños. El trabajo fue más fuerte para nosotros... trabajábamos más los padres que los propios docentes, lo que evidencia una percepción de carga intensa asumida por el adulto en casa. De forma similar, M2 relató que el apoyo fue a todo dar porque todo el tiempo ahí con él, yo a mis hijos siempre les he mantenido un hábito de estudio, lo que muestra un compromiso sostenido con la organización del tiempo y la supervisión académica. Según Piaget (1976), subraya que el papel del adulto como mediador del aprendizaje es importante, pues el acompañamiento de los padres facilita el proceso de aprendizaje, en particular en contextos donde los estudiantes dependen de su entorno familiar para organizar su tiempo y tareas.

Respecto a la responsabilidad asumida en la enseñanza, M1 manifestó que su hija *apenas iba a empezar primerito... la niña no sabía leer... yo aquí en la casa me propuse yo misma y dije la voy a enseñar a leer*, asumiendo funciones pedagógicas básicas. Por su parte, M2 explicó que *la motivación fue clave para mantener el compromiso en casa y la herramienta [virtual] es positiva de acuerdo a lo que tú quieras aprender*, identificando la intencionalidad y el involucramiento del padre como factores importantes. En este sentido, Lira y Fedorov (2002) destacan que, en contextos de educación virtual, la autogestión del aprendizaje es necesario, ya que los estudiantes deben tomar un rol en su formación, y cuando los padres se involucran, fomentan este aprendizaje autónomo.

También se identificaron acciones organizativas como parte del acompañamiento. En ese sentido, M1 relató que *la seño se conectaba... entonces yo el día que la seño se conectaba... ponía a la niña a hacer las tareas en la tarde*, mostrando una administración del tiempo adaptada a las demandas escolares y familiares. Igualmente, M2 detalló que *en la mañana eran las clases y por la tarde después de almuerzo, iniciábamos las labores académicas, con horarios organizados que permitían estructurar las rutinas diarias*. Este tipo de organización en el hogar también está respaldado por Vera (2004), quien afirma que la metacognición y la gestión del tiempo son importantes en los procesos de aprendizaje, en particular en la educación virtual, en la que los estudiantes deben regular su propio ritmo de estudio.

Ambos padres reconocieron las limitaciones del proceso y la carga emocional que conllevó. Por un lado, M1 confesó que *lloré, zapatié... pero después que le cogí el ritmo eso fue así de rápido*, lo cual refleja el estrés inicial frente a la nueva responsabilidad y la capacidad de adaptación progresiva. En cambio, M2 enfatizó que *conocimos más lo que teníamos... cómo controlaba la ira, la convivencia obligada generó conocimiento del hijo*. Asociado con ello,

Palloff y Pratt (2007) indican que el acompañamiento emocional de los padres es importante para el bienestar de los estudiantes, ya que les permite manejar mejor el estrés y su desempeño académico, lo cual es necesario en la educación virtual en la que las interacciones sociales directas son limitadas.

Apoyo emocional y motivacional.

Desde la perspectiva de M1, el acompañamiento emocional fue una necesidad que surgió con fuerza durante la transición a la educación virtual. Al referirse al impacto inicial, afirmó: *fue algo angustiante, porque tú sabes uno no estaba preparado para esto, fue un desafío grande, esto fue un reto grande.* Esta percepción se relacionó con el papel que asumió para sostener a su hija en medio de la incertidumbre. Por otro lado, M2 indicó que fue necesario generar espacios para regular el estrés emocional en el hogar, manifestando que *se manejó mucho la angustia por lo que había que apoyarlos en eso, no estaban los compañeros, se estresaban.* Ambos relatos coinciden en señalar que las emociones jugaron un rol central en la experiencia educativa desde casa.

En términos de motivación, M1 explicó que, ante la falta de clases iniciales, promovió rutinas caseras al decir: *yo como madre, ponía a la niña hacer dictado, le ponía suma, la ponía a leer, a escribir cositas.* Esta acción mostró un compromiso académico y una intención de mantener el ánimo y la actividad estructurada en su hija. En cuanto a M2, manifestó que para sostener la atención emocional y académica recurrió a dinámicas lúdicas, al señalar que *motivándolos mucho porque no es lo mismo trabajar solo que trabajar en el salón con los compañeros.* Estas estrategias se construyeron como respuesta a la ausencia de socialización escolar y buscaron mantener el interés en el proceso formativo.

Otro aspecto destacado por M1 fue el reconocimiento de su propio esfuerzo como un factor de estabilidad para su hija. Describió su papel con la frase: *yo digo que fue un apoyo bueno, porque fui una mamá comprometida, que la apoyaba mucho.* Esta afirmación revela que la disponibilidad emocional se convirtió en una forma de contención y acompañamiento. En contraste, M2 subrayó el valor del reconocimiento del entorno familiar, afirmando que *sí se conoció mucho al otro, hasta dónde eran límites, dónde llegaba, cómo controlaba la ira, cuando le gustaba algo,* lo cual evidencia un vínculo generado por la convivencia continua durante el proceso educativo en casa.

Ambas voces coinciden en que el soporte emocional y la motivación dependieron tanto del adulto como del niño, dado que M1 sostuvo que *con una hora que uno se ponga con un niño con amor y paciencia, ellos aprenden*, reconociendo el valor de la actitud afectiva. Mientras que M2 complementó esta idea destacando que *la motivación es el principio de esa estrategia, para que el proceso educativo virtual tenga sentido y continuidad*. En suma, el apoyo emocional y motivacional fue asumido como una tarea importante que requirió adaptación, compromiso y estrategias eficientes por parte de los cuidadores para sostener la experiencia escolar en el hogar.

Supervisión y apoyo en el uso de tecnologías.

Desde la experiencia de M1, el uso de herramientas tecnológicas fue una de las tareas más demandantes dentro del acompañamiento familiar. Al referirse a sus limitaciones iniciales, afirmó que *primero de tecnología... no sé nada y me dio durísimo, el primer mes que empezaron las clases virtuales estuve a punto de retirar a los niños porque me sentía enredada*. A pesar de este inicio complejo, la madre asumió un proceso autodidacta y, con el paso del tiempo, expresó que *ya después que le cogí el ritmo como dicen, eso fue así de rápido*. Este testimonio refleja cómo la supervisión tecnológica en el hogar requirió una adaptación abrupta que no estuvo respaldada por formación previa, sino por ensayo, error y compromiso personal.

Por su parte, M2 compartió una perspectiva más proactiva respecto al manejo de las tecnologías y plataformas. Señaló que *más que todo usé YouTube... fue una herramienta y Google también fue una herramienta muy indispensable*, indicando que recurrió a recursos digitales para complementar la enseñanza formal desde casa. También afirmó que utilizaba plataformas educativas como Facebook y aplicaciones del Sena, contribuyendo a ampliar el espectro de apoyo y consulta. Esta capacidad de navegación y gestión de contenidos digitales posibilitó un acompañamiento técnico y actualizado, favoreciendo el desarrollo de aprendizajes autónomos.

En cuanto a la supervisión del uso de las plataformas dispuestas por la escuela, M1 explicó que todo el proceso se gestionó a través de medios accesibles como WhatsApp y Zoom, mencionando que *las tareas las mandábamos por PDF, la seño se conectaba por WhatsApp*. Este entorno doméstico requería que los padres controlaran tanto la conexión como la ejecución de tareas y envíos. De acuerdo con M2 relató que la organización del tiempo fue importante, indicando que *Mateo se le puso horario también en las tardes de acuerdo a las clases que tenía*,

mostrando una supervisión estructurada que garantizaba la continuidad de las actividades académicas en medio de las dificultades del contexto.

Ambos testimonios coinciden en que la carencia de dispositivos fue un obstáculo recurrente. En ese sentido, M1 sostuvo que *tenía un solo celular y se tenían que conectar... entonces las dificultades fueron más...*, evidenciando que la disponibilidad tecnológica fue limitada y obligó a compartir herramientas entre varios hijos. En cambio, M2 no mencionó limitaciones en cuanto a dispositivos, pero sí destacó que *el padre de familia de pronto se queda como pasivo en qué está viendo mi hijo en casa*, subrayando la necesidad de una supervisión consciente. Esta diferencia de enfoques muestra que el apoyo tecnológico depende de la disponibilidad de recursos y de la implicación de los adultos frente al uso educativo de las herramientas digitales.

Este nodo central hace referencia al rol de supervisión y apoyo que los padres brindan en el uso de tecnologías educativas en el contexto de la educación virtual, a medida que los estudiantes dependían de plataformas digitales para continuar con su aprendizaje, los padres tuvieron que adaptarse al uso de herramientas tecnológicas, a menudo sin formación previa.

El apoyo tecnológico involucró gestionar la conectividad y las plataformas, también acompañar el aprendizaje de los estudiantes mediante recursos como WhatsApp y YouTube. Este proceso mostró cómo la mediación social y cognitiva de los adultos es importante para el aprendizaje autónomo de los niños, ya que facilita el uso de herramientas digitales y el seguimiento del proceso educativo. El nodo también resalta cómo las limitaciones tecnológicas y el compromiso familiar fueron factores en el éxito o fracaso del acompañamiento educativo virtual.

Desafíos y percepciones del acompañamiento familiar

Desde la perspectiva de M1, uno de los principales desafíos que enfrentó en el acompañamiento fue la falta de preparación para asumir tareas pedagógicas, afirmando que *yo no estoy preparada, usted es la que estudió para eso... yo como mamá hago todo lo que está a mi alcance*. A esta situación se sumó la limitación tecnológica en el hogar, indicando que *tenía un solo celular y se tenían que conectar*, lo cual generó tensiones logísticas para garantizar la conexión simultánea de sus dos hijos. En un momento de crisis, reconoció haber sentido *que los iba a retirar, estaba cansada*, aunque luego logró adaptarse a la dinámica virtual. Estos

testimonios evidencian que el acompañamiento se vio condicionado tanto por barreras técnicas como emocionales, incrementando la presión sobre los padres.

Por su parte, M2 coincidió en que la sobrecarga fue un obstáculo, señalando que *trabajamos más en casa que estando sin pandemia* y que debió cumplir su rol docente mientras apoyaba el aprendizaje de sus hijos en medio de una situación familiar difícil. A pesar de ello, expresó una percepción positiva frente a la educación virtual al afirmar que *me gustó porque en realidad fue un aprendizaje que ellos tuvieron*. Este contraste refleja que las percepciones del acompañamiento se vieron influenciadas por el nivel de dominio tecnológico, el contexto familiar y la capacidad organizativa de cada hogar.

En cuanto al impacto emocional, M1 relató una experiencia que la marcó al decir: *le pegué fuerte, entonces me marcó porque lo maltraté... me sentía muy estresada de esas clases virtuales, me sentía enredada*, reconociendo que el rol de acompañante fue asumido bajo una carga emocional intensa que superó sus capacidades. Por otro lado, M2 destacó un efecto positivo en la relación familiar al indicar que *sí se conoció mucho al otro... hasta dónde eran límites, cómo controlaba la ira*. Estas respuestas permiten identificar que la experiencia de acompañamiento familiar no fue homogénea, y osciló entre el desgaste emocional y el fortalecimiento de vínculos intrafamiliares.

Las valoraciones sobre el acompañamiento evidencian matices, puesto que M1 sostuvo que *nosotros los padres éramos los que hacíamos más bien todo, todos los trabajos, todas las tareas, la responsabilidad era más de nosotros que de los niños*, mientras M2 resaltó que: *yo a mis hijos les he mantenido un hábito de estudio*. En este sentido, ambas perspectivas revelan una implicación del adulto en el proceso, aunque con percepciones distintas sobre su efectividad. Por lo tanto, la vivencia del acompañamiento familiar en contextos virtuales dejó aprendizajes importantes sobre los roles compartidos entre escuela y hogar, y sobre la necesidad de formación y orientación para los padres ante escenarios no presenciales.

Los desafíos y percepciones del acompañamiento familiar durante la educación virtual evidencian cómo las barreras emocionales y tecnológicas condicionaron el rol de los padres. El apoyo familiar se convierte en un factor importante para el éxito del proceso educativo en línea. Según Muñoz (2020) el compromiso de los padres es necesario para que los estudiantes puedan mantenerse motivados y organizados en el entorno virtual, en particular cuando las clases se ven interrumpidas por dificultades tecnológicas o falta de acceso. A su vez, la formación de los

padres en el uso de herramientas digitales y la gestión emocional se presenta como un desafío importante que debe ser atendido para garantizar el éxito del proceso educativo virtual. En este sentido, el acompañamiento familiar desempeña una función académica, también socioemocional, siendo importante para el bienestar de los estudiantes en la educación virtual.

Expectativas y compromiso con la educación.

En este contexto, M1 manifestó una visión crítica sobre el proceso de educación virtual, afirmando que *eso para mí no fue... no era educación virtual* y argumentando que *los niños allí no aprendían nada... yo como madre ponía a la niña a hacer dictados, le ponía sumas, la ponía a leer, a escribir cosita o porque como teníamos guías, le decía: mami vamos a ir resolviendo estas guías*. Desde su perspectiva, la experiencia supuso asumir un compromiso que superaba sus expectativas iniciales como madre, lo cual se convirtió en una carga emocional y académica. No obstante, más adelante expresó que con el tiempo *ya uno sabe cómo es la dinámica y entonces ya uno está más preparado*, reflejando una transformación de actitud y un aprendizaje progresivo sobre su rol como acompañante del proceso escolar.

Por otro lado, M2 ofreció una percepción positiva, destacando que *me gustó porque en realidad fue un aprendizaje que ellos tuvieron* y reconociendo que *el apoyo fue a todo dar porque todo el tiempo ahí con él*. Desde su testimonio, se desprende una actitud comprometida y receptiva ante la experiencia virtual, lo que implicó una reorganización del tiempo familiar y de las rutinas escolares. En esta línea, afirmó también que *Mateo se le puso horario y él sabía ya el compromiso que tenía... también en las tardes de acuerdo a las clases que tenía...después de almuerzo ellos descansaban un rato a eso de las 2:30 a 2:45 nos estábamos preparando para iniciar labores académicas, todas las tardes dos o tres horas*; lo cual sugiere un esfuerzo sostenido por estructurar el proceso educativo desde el hogar.

Ambas madres coincidieron en la importancia de su papel para lograr avances académicos durante la virtualidad. Por un lado, M1 aseguró que *yo como mamá hago todo lo que está a mi alcance, porque quién más que uno padre que quiere que sus hijos sigan adelante*, evidenciando que la expectativa de lograr aprendizajes recaía en la voluntad del acompañante familiar. De forma complementaria, M2 enfatizó que *la responsabilidad es fundamental en cualquier compromiso que tú te hagas virtual* y que debe ser compartida por *el aprendiz y el padre de familia*. Estas expresiones reflejan una conciencia sobre la corresponsabilidad entre el entorno escolar y el familiar para alcanzar resultados en la educación remota.

Las dos entrevistadas plantearon recomendaciones para futuras implementaciones de educación virtual, puesto que M1 sugirió que *entre la profesora y los padres de familia apoyarnos mutuamente, para que nuestros hijos... puedan seguir adelante*, indicando que el compromiso compartido es una condición para que el proceso funcione. Mientras que M2 propuso como principio de acción *motivar al padre de familia a que esa herramienta es utilizable de manera positiva*, haciendo énfasis en la necesidad de construir una cultura de uso pedagógico de las tecnologías. Estas percepciones evidencian una postura frente a la educación, y una expectativa de mejoramiento basada en el compromiso común.

Modalidades y técnicas de evaluación virtual

Los resultados referentes a la evaluación aplicada en el proceso de aprendizaje en la Educación Básica Primaria en entornos virtuales mostraron una diversidad de modalidades y técnicas que los docentes implementaron para adaptarse a las condiciones de la virtualidad. Se identificó la combinación de evaluaciones sincrónicas y asincrónicas, utilizando plataformas digitales que facilitaron la interacción, aunque con limitaciones en la uniformidad y supervisión. Las prácticas evaluativas incluyeron preguntas orales, guías escritas y el uso de formularios digitales, con una atención limitada a la estandarización de criterios. De igual forma, se observó que la evaluación cumplió un rol formativo, apoyada en retroalimentación continua, aunque condicionada por factores tecnológicos y el acompañamiento familiar, lo que mostró un proceso dinámico en el contexto virtual.

Durante las entrevistas realizadas, se identificó que la mayoría de las actividades evaluativas se presentaron de manera sincrónica mediante plataformas de videollamadas, como Zoom o Meet, donde el docente explicaba la actividad y solicitaba respuestas orales o escritas en el momento. No obstante, también se evidenciaron ejercicios asincrónicos enviados a través de WhatsApp o plataformas institucionales, en los que los estudiantes debían desarrollar actividades en casa y remitirlas mediante archivos digitales. Esta combinación permitió cierta flexibilidad en la entrega, aunque no siempre garantizó uniformidad en la ejecución ni certeza sobre la autoría de las respuestas.

En cuanto a las técnicas utilizadas, predominaban las preguntas orales, el dictado en tiempo real y la entrega de guías estructuradas con ejercicios por áreas, aunque no se registró el uso explícito de rúbricas o listas de cotejo, algunos docentes daban orientaciones generales sobre los criterios que se tendrían en cuenta para calificar. También fue frecuente el uso de formularios

digitales simples, como encuestas en Google Forms, aunque su aplicación se limitaba a estudiantes con acceso estable a internet. Estas prácticas reflejan una tendencia hacia instrumentos accesibles, pero poco estandarizados.

Sobre la modalidad del proceso evaluativo, se notó que la mayoría de las actividades se dirigieron de forma individual, dado que las intervenciones eran solicitadas estudiante por estudiante, en espacios de lectura, resolución de problemas matemáticos o interpretación de textos. Aunque no se implementaron evaluaciones grupales formales, en algunas clases se incentivó la participación colectiva mediante preguntas abiertas. Pese a ello, no se evidenció atención diferenciada en función de las necesidades particulares, lo que plantea interrogantes sobre la equidad del proceso en entornos virtuales.

Respecto a los momentos de aplicación, se observó que la evaluación se integraba como parte del desarrollo diario de la clase, actuando como verificación inmediata del aprendizaje. También se documentaron sesiones dedicadas a ejercicios evaluativos, sobre todo en semanas anunciadas, en estos casos, los docentes solicitaban a los estudiantes encender sus cámaras o realizar las actividades frente a ellos, buscando control del proceso. No obstante, esta estrategia se vio limitada por factores externos como la conectividad, lo cual condicionó tanto la participación como la evaluación del desempeño.

Las modalidades y técnicas de evaluación virtual requieren una adaptación a las condiciones tecnológicas y pedagógicas del entorno. Según Topping (1998) la importancia de la evaluación por pares en contextos virtuales fomenta la colaboración y el aprendizaje colectivo. Barberà (2020) sostiene que la evaluación auténtica, basada en tareas contextualizadas y realistas, es fundamental en los entornos digitales porque permite medir de manera más efectiva las habilidades y conocimientos de los estudiantes en situaciones que reflejan la realidad. En un contexto digital, donde las competencias se trasladan a diferentes escenarios, evaluar mediante tareas auténticas asegura que el aprendizaje se traduzca en habilidades aplicables y significativas. Por tanto, la evaluación auténtica en los entornos digitales no solo mide el rendimiento académico, sino que también promueve un aprendizaje más profundo y conectado con la realidad, alineándose con los objetivos de una educación relevante y efectiva. Estas perspectivas subrayan la necesidad de métodos de evaluación que promuevan el aprendizaje continuo y la equidad, adaptándose a las diversas realidades tecnológicas de los estudiantes.

Evaluación diagnóstica y formativa

Durante las entrevistas realizadas, se identificó que la evaluación diagnóstica tuvo un papel importante al inicio de los procesos educativos, utilizándose para identificar las necesidades y niveles de partida de los estudiantes. M1 comentó que *le decía: mami vamos a ir resolviendo estas guías, para cuando vengan las clases virtuales ya tu tengas un entendimiento, entiendas que es lo que la profe está... vaya explicar*, lo que refleja cómo los padres asumieron responsabilidades pedagógicas mientras los docentes aplicaban la evaluación diagnóstica para conocer el nivel de los estudiantes. D2 también destacó que *utilicé diferentes plataformas, zoom, Google Meet, WhatsApp, otros recursos por ejemplo para llegar a los estudiantes que de pronto no tenían acceso a internet*, lo que facilitó una comunicación multidireccional e involucró a las familias en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación formativa, tanto M1 como M2 resaltaron que las evaluaciones eran continuas y se integraban en las actividades diarias. M2 relató que *las evaluaciones que mandaban en línea, se le enviaba a la maestra, la maestra también los motivaba muchísimo*, lo que permitió al docente mantener un seguimiento cercano de cada estudiante. También M1 expresó que *se conectaba tres veces a la semana con la docente*, permitiendo que el docente tuviera un control del aprendizaje de cada estudiante. No obstante, se destacó que el uso de plataformas y las dificultades técnicas fueron barreras importantes. M1 mencionó que *eran muy pocos los niños que se conectaban, porque como te dije ayer, todas las familias no tenían acceso a un internet*, lo que afectó la uniformidad y autenticidad de las evaluaciones.

La realimentación fue otro aspecto crucial de la evaluación. Según M2, *“las evaluaciones se hacían con retroalimentación constante por WhatsApp”*, lo que facilitó un acompañamiento personalizado a los estudiantes. A pesar de los desafíos técnicos, ambos padres destacaron la importancia de mantener la motivación de los estudiantes a través de esta realimentación continua. M1 comentó que *“cuando los niños se conectaban, les mandábamos videos explicativos, y les ayudábamos con tareas, pero también fue difícil, porque muchos no comprendían lo que hacían”*.

Tanto la evaluación diagnóstica como la formativa mostraron cómo la adaptación a la educación virtual implicó una flexibilidad en los métodos de evaluación, aunque las barreras tecnológicas y la falta de formación de los padres presentaron retos. Según Muñoz (2020), la educación virtual requiere de herramientas tecnológicas y de un acompañamiento constante de

los padres para garantizar que el aprendizaje sea eficiente y los estudiantes mantengan el compromiso. En este sentido, Vargas (2020) también subraya que, aunque la evaluación virtual es posible, debe estar bien diseñada para garantizar la equidad y accesibilidad para todos los estudiantes, considerando las condiciones del entorno.

Uso de herramientas digitales para la evaluación

En cuanto al uso de herramientas digitales para la evaluación, D1 expresó que *...decir que se logró al 100% el conocimiento y el aprendizaje a través de la virtualidad, no; primero porque no estábamos acostumbrados ni nosotros ni los estudiantes y por más que nosotros quisiéramos llegar al estudiante detrás de la pantalla no se podía*, destacando la adaptación tecnológica que los docentes tuvieron que realizar para gestionar las evaluaciones. Según su testimonio, *...tocó aprender cómo grabar, porque las clases tenían que grabarse, lo que permitió la diversificación de las actividades evaluativas*. Por su parte, D2 comentó que: *utilicé diferentes plataformas, Zoom, Google Meet, WhatsApp, y añadió que...utilizaba diferentes recursos, como juegos online que eran muy fundamentales para que ellos pudieran de pronto estar ahí atentos y motivados*. Esto muestra cómo las plataformas digitales sirvieron para fomentar un aprendizaje participativo y creativo en los estudiantes, adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje y promoviendo el razonamiento crítico.

La gestión de la información evaluativa a través de estas herramientas facilitó la sistematización y registro de resultados, lo que permitió a los docentes realizar un seguimiento ordenado del progreso individual. D1 explicó que *las tareas se enviaban por PDF, y la evaluación se hizo de manera continua, con asignaciones que se enviaban y se devolvían con realimentación constante*. Esto implicó una digitalización de las evaluaciones que contribuyó a la transparencia y disponibilidad inmediata de las evidencias. D2, por su parte, relató que *cuando los estudiantes completaban las evaluaciones, los resultados se registraban y se podía realizar una intervención pedagógica más rápida*, lo que favoreció una planificación ajustada a las necesidades detectadas. No obstante, ambas docentes coincidieron en que esto requirió que los profesores desarrollaran nuevas competencias en el uso de herramientas digitales para gestionar y analizar datos de manera eficiente.

Por otro lado, el uso de tecnologías digitales para la evaluación también requirió la implementación de mecanismos para proteger la integridad académica, ya que D1 destacó que *muchos niños no sabían cómo hacer las tareas solos, y los padres a veces intervenían*

demasiado. En respuesta a esta situación, D2 mencionó que *se diseñaron actividades con preguntas abiertas que incentivarán el análisis personal, para evitar que los estudiantes solo copiaran respuestas*. Esta adaptación refleja una preocupación por mantener la confirmabilidad del proceso evaluativo en el entorno virtual, alentando al mismo tiempo la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje.

El uso de herramientas digitales para la evaluación en entornos virtuales es importante para diversificar los métodos de evaluación, monitorear el progreso individual de los estudiantes y asegurar la equidad en el acceso a la educación. García (2021) destaca que las tecnologías deben ser integradas de manera estratégica en la evaluación para garantizar que los estudiantes reciban retroalimentación continua y que el proceso de aprendizaje sea transparente. A su vez, subraya la importancia de que los docentes desarrollen competencias digitales para adaptar sus métodos de evaluación a los contextos virtuales y garantizar un aprendizaje significativo.

Percepciones sobre la eficacia y retos de la evaluación virtual

Durante las entrevistas, se identificaron diferentes percepciones sobre la eficiencia de la evaluación virtual. D1 comentó que *la ausencia de contacto físico limitó nuestra capacidad de verificar el nivel de comprensión de los estudiantes*, lo que generó incertidumbre sobre la autenticidad de las respuestas. En este sentido, D2 destacó que *se implementaron preguntas orales individuales y retroalimentación constante, porque era difícil saber si realmente los estudiantes habían trabajado las actividades sin verlos en persona*. Ambas docentes coincidieron en que la falta de interacción complicó la evaluación del aprendizaje de manera confiable.

En cuanto a los retos destacados, M1 relató que *muchos niños no se podían conectar porque no tenían internet o solo tenían un celular compartido con sus hermanos*, lo que afectó la participación uniforme de los estudiantes en las evaluaciones. M2 también señaló que *hubo días en los que las conexiones fallaban y no podíamos realizar las actividades como estaba planeado*, lo que interrumpió el ritmo de las evaluaciones y limitó la uniformidad del proceso. Ambas entrevistas reflejan las dificultades derivadas de la diversidad en el acceso a tecnología y las conexiones a internet, lo que subraya la necesidad de adaptaciones tecnológicas y organizativas para garantizar que todos los estudiantes pudieran participar de manera equitativa.

Otra percepción recurrente fue la sobrecarga emocional y cognitiva tanto para docentes como para estudiantes y sus familias, derivada de la exigencia de mantener el ritmo académico

en un entorno virtual poco familiar. M1 expresó que *nos sentíamos muy presionados por tener que mantener la enseñanza al mismo ritmo, los estudiantes no podían tomar descansos, igual que los padres, y esto generó mucha ansiedad*. M2 añadió que *fue muy difícil para nosotros como padres y docentes sostener ese nivel de exigencia sin contar con pausas o espacios de apoyo emocional*. Esto nos indica la necesidad de integrar pausas y apoyo socioemocional en el diseño evaluativo, como parte de un enfoque integral para la evaluación virtual.

Las percepciones sobre la eficiencia y los retos de la evaluación virtual destacan la importancia de adaptar los procesos evaluativos a las condiciones tecnológicas y emocionales del entorno. En correspondencia con ello, Sangrá (2001) subraya que, en el contexto de la educación virtual, es importante que los docentes utilicen herramientas digitales de manera flexible y adaptada, garantizando la equidad en el acceso y la autenticidad de las evaluaciones. Esto requiere la capacitación tecnológica de los docentes y también la implementación de estrategias pedagógicas que permitan evaluar el aprendizaje, considerando las diversas realidades de los estudiantes. A su vez, es importante ofrecer retroalimentación continua para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en este entorno.

Cientificidad de las evaluaciones

Durante las entrevistas realizadas, se identificaron diversos desafíos asociados con la precisión y la consistencia en los procesos de evaluación aplicados. D1 expresó que *la falta de contacto presencial limitó nuestra capacidad de verificar el desempeño de los estudiantes en tiempo real, generando incertidumbre sobre la autenticidad de los resultados*. Esta dificultad se abordó mediante estrategias alternativas, como las evaluaciones orales individualizadas. D2 también mencionó que *implementamos actividades diversificadas, para que los estudiantes pudieran demostrar sus competencias de forma más amplia*, buscando aumentar la precisión en la medición del aprendizaje y asegurar que las evaluaciones fueran representativas de sus conocimientos reales.

En cuanto a las dificultades técnicas, M1 relató que *muchos estudiantes no pudieron conectarse debido a problemas de conectividad y recursos limitados, lo que afectó la consistencia de las evaluaciones*. M2 comentó que *la calidad y oportunidad de las respuestas variaron porque algunos niños no tenían acceso a dispositivos adecuados o a internet estable*, lo que subrayó la importancia de flexibilizar los criterios y ajustar los plazos para adaptarse a las circunstancias de los estudiantes. Estas situaciones reflejan la necesidad de ajustar las

herramientas y técnicas evaluativas para garantizar que los resultados sean lo más consistentes posible, a pesar de las dificultades externas.

De igual manera, la necesidad de adaptación de las herramientas evaluativas a las condiciones cambiantes del contexto virtual introdujo un elemento de variabilidad en las aplicaciones. D1 señaló que, *para evitar la memorización mecánica, comenzamos a incorporar actividades que involucraban creatividad y reflexión*. No obstante, como observó D2, *esto también generó algunas dificultades, porque las aplicaciones variaban y no siempre se aplicaba un criterio uniforme*, lo que afectó la uniformidad del proceso evaluativo.

El acto de evaluar también requirió un esfuerzo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias para mantener la precisión y la consistencia. M1 comentó que *la participación de los padres fue fundamental para asegurar que los estudiantes pudieran completar las actividades correctamente*, lo que muestra cómo el acompañamiento familiar juega un papel clave en la coherencia del proceso educativo. M2 agregó que *los docentes tuvimos que ser más creativos y comprometidos para diseñar evaluaciones que reflejaran verdaderamente el aprendizaje de los estudiantes, adaptándonos a sus necesidades y a sus contextos*, lo que refleja la importancia de la adaptabilidad y el trabajo conjunto entre docentes y familias.

La precisión y la consistencia de las evaluaciones en la educación virtual dependen de la capacidad de los docentes para adaptarse a las condiciones tecnológicas y contextuales de los estudiantes. En este contexto, Gutiérrez (2004), subraya que los docentes deben ser flexibles y contar con competencias digitales para diseñar evaluaciones que reflejen el aprendizaje real de los estudiantes, adaptándose a las limitaciones y oportunidades del entorno virtual. La necesidad de ajustar los métodos evaluativos a las circunstancias específicas de cada estudiante es importante para garantizar una evaluación eficiente en este tipo de modalidad.

Obstáculos técnicos y actitudinales

Se evidenciaron múltiples obstáculos técnicos que condicionaron la dinámica y efectividad de la evaluación. M1 comentó que *la falta de conectividad y el poco acceso a dispositivos adecuados generaron dificultades para que los estudiantes se conectaran y pudieran participar de manera continua*. Esta situación dificultó que los docentes mantuvieran el ritmo de las clases y afectó la calidad del proceso evaluativo. D1 también expresó que *muchos niños no pudieron conectarse porque no tenían internet o solo tenían un celular compartido con otros hermanos, lo que reflejó las inequidades tecnológicas presentes en el hogar de los*

estudiantes. M2 también mencionó que las conexiones fallaban y no podíamos realizar las actividades como estaban planeadas, lo que alteraba el flujo de la clase, subraya el impacto que las interrupciones tecnológicas tuvieron en la evaluación y el desarrollo del aprendizaje.

En paralelo con las dificultades técnicas, se observaron actitudes que influyeron en el desarrollo de la evaluación. E1 expresó que *al principio no me gustaban las clases virtuales, me sentía más cómodo en el salón con mis compañeros*, lo que refleja la falta de motivación de algunos estudiantes hacia la modalidad virtual. D2 también mencionó que *los estudiantes, aunque se conectaban, mostraban poco interés y participación en las clases, lo que refleja una actitud pasiva, posiblemente influenciada por el cansancio emocional y la falta de interacción social*. D1 añadió que *para motivarlos teníamos que ser más creativos, usar juegos y dinámicas para mantener su atención*, lo que evidenció la necesidad de estrategias dinámicas y personalizadas para captar la participación de los estudiantes.

La observación también reveló que el entorno familiar desempeñó un papel crucial para superar tanto los obstáculos técnicos como los actitudinales. M2 comentó que *mi mamá estaba ahí pendiente, me ayudaba con el acceso a las clases y me explicaba cuando no entendía, lo que muestra cómo el apoyo familiar fue esencial para garantizar el cumplimiento de las tareas evaluativas*. En hogares donde el apoyo era limitado, como mencionó M1, la falta de apoyo de los padres hacía que el estudiante no tuviera el mismo nivel de compromiso, lo que afectó la continuidad del proceso educativo. La influencia del contexto familiar se configuró como un factor mediador en la experiencia educativa virtual.

En definitiva, el equilibrio entre la tecnología disponible y la disposición actitudinal de estudiantes y familias fue un reto para los docentes. D2 indicó que fue un gran desafío adaptar la evaluación y crear actividades que pudieran captar la atención de todos los estudiantes, ya que algunos no estaban motivados, lo que resalta la importancia de integrar componentes socioemocionales en el diseño evaluativo. Las barreras técnicas y la diversidad en la motivación estudiantil evidencian la necesidad de fortalecer el apoyo institucional y formativo en futuros procesos de educación virtual.

Los obstáculos técnicos y actitudinales observados resaltan la importancia de adaptar los métodos evaluativos a las condiciones tecnológicas y emocionales del contexto educativo. Según Vygotsky (1978), el acompañamiento social y la mediación docente son importantes para superar las barreras emocionales y tecnológicas que pueden afectar la experiencia educativa.

También, subraya el autor que el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción y el apoyo de los adultos y compañeros juegan un papel importante, en particular en entornos virtuales en el que los estudiantes pueden sentirse aislados. La capacidad de los docentes para brindar un apoyo continuo y personalizado es necesario para mantener la motivación y asegurar que los estudiantes puedan superar las dificultades técnicas y emocionales.

Discusión y consideraciones previas a la propuesta teórica

Según Clandinin y Connelly (2000), la investigación narrativa implica una inmersión reflexiva en las historias recolectadas, buscando patrones, temas emergentes y conexiones con la literatura relevante. Es un proceso de ir y venir entre la información recabada y la teoría, en la que el investigador comienza a dar sentido a las experiencias narradas, identificando posibles explicaciones y comprensiones sin precipitarse a una conclusión teórica. Se trata de una fase de "pensamiento provisional" en el cual se exploran las implicaciones de los hallazgos antes de cristalizarlos en una propuesta formal.

Seguidamente presentamos la discusión basada en la integración de los nodos, tras la recopilación y análisis de las narrativas, lo cual significó un análisis profundo que sentó las bases para la posterior construcción teórica.

Contraste del accionar del estudiante virtual con las conceptualizaciones y hallazgos del marco referencial

Los resultados evidenciaron que los estudiantes de Básica Primaria en entornos virtuales muestran un accionar marcado por la necesidad de desarrollar habilidades tecnológicas básicas para interactuar eficazmente en las plataformas educativas, lo que coincide con lo planteado por Torres (2006), quien afirma que la educación virtual exige una autogestión formativa y habilidades para el trabajo en equipo mediado por tecnologías. Este enfoque se traduce en la necesidad de preparar al estudiante en contenidos académicos y en competencias digitales, destacando un nuevo rol del alumno en el proceso. La dependencia del apoyo familiar para resolver dificultades tecnológicas también refleja las condiciones que favorecen o limitan la autonomía del estudiante, aspecto reconocido en la literatura revisada.

De igual manera, se observó en los estudiantes un perfil socioemocional particular que refleja tanto motivación como vulnerabilidades derivadas de la virtualidad. En concordancia con Valero et al. (2020) el acompañamiento emocional y el sentido de pertenencia son importantes para sostener la motivación en la educación virtual, lo que se relaciona con la experiencia de los

estudiantes que manifestaron sentimientos de soledad o limitaciones en la interacción social, dificultando su participación plena. Por lo tanto, el accionar del estudiante en estos escenarios está mediado por sus habilidades técnicas y por su bienestar emocional, lo que concuerda con las conceptualizaciones de la pedagogía en ambientes virtuales expuestas por (Lira y Fedorov, 2002).

El marco referencial resalta que el estudiante virtual es un agente capaz de autorregular su aprendizaje y gestionar su tiempo, condiciones que también surgen en los hallazgos al reconocer la importancia de la gestión temporal para el éxito académico. De acuerdo con Sanabria (2020), en la educación virtual el alumno debe ser protagonista, desarrollando estrategias metacognitivas que permitan monitorear y ajustar su proceso. En consonancia, los estudiantes observados demostraron niveles variables de autonomía, dependiendo de factores contextuales y familiares, lo que refuerza la necesidad de políticas educativas que promuevan el desarrollo integral de estas habilidades desde temprana edad.

Similitudes y diferencias con estudios previos nacionales e internacionales

Los resultados obtenidos muestran coincidencias con las investigaciones internacionales, como la de Moreira y Delgadillo (2015), quienes resaltan que los estudiantes en ambientes virtuales presentan una mezcla de desafíos técnicos y socioemocionales, afectando su experiencia de aprendizaje. Ambos estudios identifican que la interacción mediada por tecnología no suplanta completamente la diversidad de la comunicación presencial, lo cual genera sentimientos de aislamiento que pueden impactar negativamente la motivación y el rendimiento académico. Esta similitud subraya la universalidad de ciertos retos en la educación virtual.

No obstante, se evidencian diferencias en la capacidad de adaptación según el contexto socioeconómico. Un aspecto destacado en los estudios nacionales, como el de Benavides y Palacios (2020), apuntan que la brecha tecnológica y el apoyo familiar varían dentro del país. En contraste con algunos contextos internacionales mejor equipados, los estudiantes colombianos, en particular los observados, mostraron dependencia variable de recursos familiares para acceder y sostener la experiencia educativa, lo que refleja la heterogeneidad de las realidades latinoamericanas y, por ende, la necesidad de enfoques contextualizados.

Otra diferencia se encuentra en el nivel de autonomía tecnológica. En los estudiantes de este estudio mostró mayor diversidad adaptándose rápidamente al uso de plataformas como

Zoom y Google Meet, mientras otros dependían del acompañamiento familiar, situación menos destacada en la literatura internacional. De acuerdo con Muñoz (2020), esta diferencia evidencia que en países con mejor infraestructura tecnológica los estudiantes poseen mayor independencia, lo cual condiciona la calidad y continuidad del aprendizaje virtual.

El estudio aporta una mirada particular al considerar que la virtualidad educativa en básica primaria implica aspectos académicos y exige una mediación socioemocional y familia. Esta perspectiva complementa y amplía los aportes de Vargas (2020) y Yllescas (2021), quienes destacan la importancia de los vínculos sociales y la intervención docente para el éxito en ambientes virtuales. Por tanto, las similitudes y diferencias encontradas sugieren que las soluciones educativas deben ser sensibles al contexto sociocultural específico.

Implicaciones educativas y socioemocionales en la virtualidad de estudiantes en Básica Primaria

Los hallazgos evidencian que la virtualización del proceso educativo en Básica Primaria implica una transformación en las dinámicas de aprendizaje que involucra factores socioemocionales los cuales inciden en el rendimiento y bienestar del estudiante. La reducción de la interacción presencial afecta el sentido de pertenencia y la motivación, elementos importantes para el desarrollo integral del niño, tal como se argumenta en el marco teórico de Valero et al. (2020), cuando expresa que la educación virtual se presenta como un escenario que requiere estrategias para fomentar la inclusión emocional y social.

En este contexto, la necesidad de un acompañamiento familiar cobra importancia, ya que, según la información recogida, la familia se convierte en un mediador para compensar las carencias de la interacción con docentes y pares. Este fenómeno, abordado en las investigaciones nacionales de Benavides y Palacios (2020), implica un cambio de rol para los padres, quienes deben asumir funciones pedagógicas y emocionales que pueden ser desafiantes. Por lo tanto, la virtualidad modifica el espacio físico de aprendizaje, las relaciones sociales y de apoyo que lo sustentan.

Desde el punto de vista educativo, los resultados sugieren que las escuelas deben integrar en sus planes estratégicos que desarrollen competencias tecnológicas y socioemocionales simultáneamente, incentivando la promoción de la resiliencia y la autonomía emocional durante el aprendizaje. Las teorías pedagógicas del conectivismo y el socio-constructivismo presentes

en el marco referencial respaldan esta visión, enfatizando que el aprendizaje es un proceso activo, colaborativo y mediado por la interacción social, incluso en entornos digitales.

La reflexión sobre la virtualización en básica primaria señala que las políticas educativas deben considerar la infraestructura tecnológica y el desarrollo de capacidades familiares y comunitarias para acompañar a los estudiantes. La diversidad y complejidad del contexto colombiano exigen respuestas contextualizadas que contemplen estas dimensiones, permitiendo que la educación virtual se transforme en una oportunidad de aprendizaje integral y equitativo, tal como lo plantean los referentes nacionales e internacionales revisados.

Factores contextuales colombianos que influyen en experiencia estudiantil virtual

Los resultados reflejan cómo el contexto socioeconómico y cultural colombiano influye en la experiencia educativa virtual de los estudiantes de Básica Primaria. La limitada infraestructura tecnológica y la desigualdad en el acceso a dispositivos y conectividad son factores que condicionan la participación y el rendimiento académico, lo cual coincide con los hallazgos de Benavides y Palacios (2020), quienes subrayan que las brechas digitales impactan la calidad de la educación virtual en Colombia. Estas restricciones afectan el acceso, la calidad del acompañamiento familiar y la capacidad de los estudiantes para desarrollar autonomía tecnológica.

En la realidad colombiana, el entorno familiar juega un papel importante en la mediación del proceso educativo, pues, como evidencian las entrevistas, muchos estudiantes dependen de la supervisión y apoyo de sus padres para acceder a las plataformas y organizar su tiempo de estudio. Esta situación plantea un desafío para el sistema educativo ya que requiere fortalecer programas de formación y acompañamiento para docentes y familias, a fin de asegurar una experiencia educativa integral y efectiva en contextos virtuales, tal como lo establece la Ley General de Educación (Congreso de Colombia, Ley 115, 1994).

La diversidad regional y cultural del país añade complejidad a la implementación de la educación virtual, dado que en zonas rurales o vulnerables el acceso a internet y recursos tecnológicos es aún más limitado. Esta realidad exige políticas públicas que prioricen la inversión en infraestructura y la inclusión digital, apoyando la equidad educativa, tal como lo sostiene Rojas (2020) en su análisis sobre las transformaciones de las políticas TIC en Colombia. De allí que, la virtualización, debe estar acompañada de acciones que mitiguen estas desigualdades para garantizar el derecho a la educación.

La pandemia evidenció la urgencia de diseñar modelos educativos contextualizados que reconozcan las particularidades del entorno colombiano. A juicio de Yllescas (2021) la educación virtual debe adaptarse a las condiciones socioeconómicas y culturales del país, integrando elementos pedagógicos, tecnológicos y sociales que permitan superar las barreras y promover el aprendizaje significativo. Esta perspectiva resulta indispensable para consolidar la virtualización como una modalidad educativa viable y justa en el nivel de Básica Primaria.

Competencias docentes descritas frente a teorías y modelos pedagógicos en educación virtual del marco referencial

Los hallazgos revelan que los docentes desarrollaron competencias pedagógicas adaptadas a los entornos virtuales, combinando estrategias tradicionales con recursos digitales para responder a las exigencias del contexto. Esta capacidad de adaptación se encuentra en línea con lo planteado por Lira y Fedorov (2002), quienes afirman que la pedagogía en espacios virtuales debe sostener su cuerpo epistémico y transformarse para promover aprendizajes colaborativos y críticos. Los educadores, al diseñar y contextualizar actividades, evidenciaron esa transformación que va más allá de la transmisión de contenidos.

Desde la teoría, se indica que el docente en la virtualidad asume funciones amplias que, en el formato presencial, actuando como mediador y facilitador. De esa manera, Sanabria (2020) señala que la labor docente implica acompañar mediante una mediación estratégica, con diseño de experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante. Esta visión se reflejó en las prácticas pedagógicas observadas, en la que se pudo apreciar una planificación que incluyó guías, videos y actividades interactivas orientadas a la comprensión de contenidos en función de las necesidades del grupo.

Las exigencias del contexto virtual llevaron a que el docente se enfrentara a una redefinición de su rol profesional, lo cual fue consistente con lo expuesto por Adell y Sales (2000), quienes atribuyen al educador funciones de diseño curricular, elaboración de contenidos y evaluación continua. En los hallazgos, se aprecia la implementación de tareas a través de la elaboración de materiales didácticos digitales y la diversificación de medios para asegurar la continuidad del proceso formativo. Este accionar fue desarrollado, en muchos casos, sin capacitación previa, lo que exigió aprendizaje autónomo y colaboración entre colegas.

En ese sentido, la transformación del ejercicio pedagógico en escenarios virtuales se sustentó en el cumplimiento técnico de funciones y en la integración de criterios pedagógicos

ajustados al nuevo entorno. De allí que Lira y Fedorov (2002) destaquen la importancia de que estos saberes sean analíticos y críticos. La evidencia empírica mostró que los educadores procuraron mantener la intencionalidad pedagógica de su labor, adaptando contenidos sin renunciar a los principios formativos, aunque enfrentaron limitaciones y desigualdades en el acceso a los recursos digitales.

Competencias tecnológicas y comunicativas observadas en investigaciones previas

Los resultados mostraron que los docentes implementaron diferentes plataformas para sostener la comunicación y el trabajo académico, con una apropiación progresiva de herramientas como Zoom, Meet y WhatsApp. Esta experiencia se relaciona con los planteamientos de Vargas (2020), cuando señala que la virtualización exige el uso de tecnologías y la incorporación de recursos interactivos y adaptativos. En las observaciones se registró que los docentes, aunque con niveles desiguales de preparación, utilizaron múltiples medios digitales para garantizar la entrega de contenidos y el contacto con sus estudiantes, coincidiendo con la necesidad de manejo integral de herramientas.

Sin embargo, se identificaron contrastes con algunos antecedentes internacionales. Por ejemplo, Moreira y Delgadillo (2020) proponen que el tutor virtual debe tener un dominio del entorno digital y de sus recursos, mientras que en el contexto observado muchos docentes manifestaron haber aprendido sobre la marcha, sin un proceso formal de capacitación previa. Esta diferencia evidencia que, en Colombia, sobre todo en básica primaria, el tránsito hacia lo digital se hizo de manera forzada por las circunstancias y no como parte de un plan progresivo de transformación educativa.

En relación con las competencias comunicativas, los hallazgos revelaron que los docentes priorizaron mantener un vínculo con los estudiantes y sus familias, lo cual es coherente con lo planteado por Valero y Bullón (2021), quienes destacan la importancia de una comunicación bidireccional en entornos virtuales. Los docentes hicieron uso de grupos familiares, audios, mensajes y videollamadas para fortalecer el acompañamiento, lo que representa un avance respecto a visiones centradas solo en la transmisión de contenidos. Esto confirma la necesidad de entender la comunicación como un componente de la práctica docente en la virtualidad.

Las dificultades en el acceso y uso efectivo de plataformas generaron desafíos que no siempre fueron superados con éxito, marcando una diferencia frente a contextos donde las

condiciones tecnológicas eran más favorables. En concordancia con Muñoz (2020), destaca cómo en la experiencia venezolana se reprodujeron estas dificultades, evidenciando que en América Latina la adaptación tecnológica en educación virtual ha estado mediada por las brechas digitales. Por tanto, si bien se observó una apropiación gradual de competencias, también fue evidente que la infraestructura y la capacitación siguen siendo factores que limitan la consolidación de un perfil docente competente en entornos digitales.

Impacto de las competencias tecnológicas en la calidad y continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual

La presencia o ausencia de ciertas competencias docentes influyó en la continuidad del proceso formativo durante la virtualidad. Cuando los profesores lograron adaptar sus estrategias pedagógicas al entorno digital, se observó una mayor permanencia del vínculo didáctico y una mayor participación estudiantil. Esta relación entre desempeño y continuidad se alinea con lo expuesto por Adell y Sales (2000), quienes destacan que el educador debe ser capaz de planificar, diseñar contenidos y facilitar el aprendizaje en plataformas virtuales. En consecuencia, el nivel de apropiación tecnológica y pedagógica condicionó la sostenibilidad del acto educativo en escenarios no presenciales.

En cuanto a la calidad, se identificó que la capacidad de los docentes para realimentar, motivar y generar interacciones personalizadas repercutió en el grado de compromiso de los estudiantes. Este hallazgo se articula con el planteamiento de Sanabria (2020), quien señala que el profesor debe acompañar estratégicamente al estudiante en función de sus necesidades. La comunicación, el diseño de actividades ajustadas y la disponibilidad para resolver dudas son indicadores de calidad que surgieron como prácticas recurrentes en algunos casos, pero también como ausencias en contextos con mayores restricciones de tiempo o recursos.

Sin embargo, los límites en la capacitación previa y la sobrecarga laboral generaron tensiones que impactaron la ejecución pedagógica. En varios momentos se evidenció que los educadores debieron aprender sobre la marcha, asumir múltiples roles y enfrentar situaciones de incertidumbre. Estas condiciones revelan, como expone Yllescas (2021), que ser docente en la virtualidad requiere una preparación que no puede limitarse a la familiaridad tecnológica. Por tanto, la calidad de la enseñanza depende de las plataformas utilizadas y del soporte institucional que respalde el desarrollo profesional de los educadores.

La observación permitió concluir que, aunque muchos docentes lograron sostener el proceso educativo, la calidad de este fue heterogénea y dependiente de factores como el acceso tecnológico, la formación previa, la colaboración institucional y el compromiso individual. Estas condiciones, mencionadas también en las investigaciones de Valero y Bullón (2021), subrayan que garantizar la calidad en la educación virtual va más allá del esfuerzo personal del educador. Por ende, se trata de una responsabilidad compartida entre la escuela, el sistema educativo y los actores sociales que deben apoyar la labor formativa en contextos de mediación tecnológica.

Desafíos profesionales y formativos que surgen para los docentes

Uno de los principales desafíos profesionales identificados fue la falta de preparación para enseñar en ambientes virtuales. Aunque los docentes mostraron disposición para adaptarse, muchos relataron que no contaban con formación previa en el manejo de herramientas tecnológicas ni en metodologías para la enseñanza remota. Este vacío formativo coincide con lo advertido por Morales et al. (2020), quienes señalaron que la virtualización en educación primaria se implementó sin procesos previos de capacitación a los profesores, obligando a improvisar en medio de la urgencia. Esta carencia impactó el desempeño profesional y la percepción de eficacia en sus prácticas pedagógicas.

Los resultados mostraron que el trabajo en contextos virtuales implicó asumir una carga adicional de tareas, incluyendo la elaboración de contenidos, atención personalizada a estudiantes y comunicación con las familias. Esto se vio agravado por la exigencia de mantener una presencia continua en plataformas digitales, lo que repercutió en el equilibrio entre la vida personal y laboral. Según Rojas (2020) esta transformación en las funciones docentes a partir de las políticas TIC, fueron implementadas sin acompañamiento sistemático ni análisis de impacto sobre el quehacer educativo.

El rol del docente también se vio tensionado por las condiciones sociales de los estudiantes, quienes en muchos casos no contaban con acceso adecuado a internet o dispositivos. Esta realidad obligó a los maestros a diversificar sus estrategias para garantizar el acceso, como lo evidencia Benavides y Palacios (2020), quienes explican que en Colombia el proceso de virtualización ha estado marcado por desigualdades estructurales. El reto fue entonces diseñar procesos pedagógicos adaptables al contexto, lo que requiere de una preparación profesional que sea técnica, ética y socialmente comprometida.

En definitiva, se reconoce que uno de los retos urgentes es la construcción de políticas de formación continua orientadas a fortalecer las competencias digitales, comunicativas y pedagógicas de los docentes. En sintonía con los aportes de Adell y Sales (2000), esta capacitación debe contemplar el dominio de herramientas, la planificación, evaluación y tutoría en ambientes virtuales. Razón por lo cual, si el sistema educativo pretende consolidar la virtualización como una alternativa válida, debe garantizar que los educadores estén acompañados institucionalmente en el desarrollo de las habilidades que demanda esta modalidad de enseñanza-aprendizaje.

El deber ser del acompañamiento familiar con las bases legales y teóricas

El análisis de la información permitió constatar que el acompañamiento familiar fue un componente central en el proceso educativo durante la virtualidad, coincidiendo con lo expuesto en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), que define a la familia como corresponsable de la educación. Esta función se hizo evidente cuando los padres asumieron tareas relacionadas con la organización del tiempo, la disciplina y el apoyo académico, actuando como mediadores entre el hogar y la escuela. Las madres entrevistadas asumieron este rol, aunque lo hicieron sin una preparación previa ni orientación sistemática.

La Ley 115 de 1994 también reconoce la participación de la familia como pilar del proceso educativo, función que se reconfiguró durante la pandemia, trasladando a los hogares la responsabilidad de garantizar la continuidad del aprendizaje (Congreso de Colombia, 1994). Los padres organizaron rutinas, supervisaron el uso de plataformas, y en algunos casos, enseñaron contenidos básicos como lectura y escritura. Este desempeño, aunque forzado por la contingencia, fue una respuesta al vacío de presencialidad docente y se alinea con el principio legal de participación en la formación escolar.

La virtualización de la educación reveló que el acompañamiento familiar no puede ser improvisado, sino que requiere ser considerado como una dimensión estructural del modelo pedagógico virtual. Desde esta perspectiva, el Decreto 1290 de 2009, que establece deberes y derechos de los padres en el proceso evaluativo, debe ampliarse hacia la preparación de los cuidadores como actores educativos en contextos no presenciales (Ministerio de Educación Nacional, 2009). De este modo, el deber ser del acompañamiento debe transitar de una participación intuitiva hacia una participación consciente y formativa.

Percepciones y desafíos del acompañamiento familiar

Las percepciones de las familias frente al acompañamiento durante la virtualidad estuvieron marcadas por una mezcla de compromiso y sobrecarga. Esta dualidad coincide con lo planteado por Benavides y Palacios (2020), quienes documentaron que la educación virtual en Colombia evidenció falencias en la preparación de los hogares para asumir tareas pedagógicas. Las madres participantes reconocieron que el acompañamiento exigido excedió sus posibilidades, tanto por la falta de conocimiento como por la dificultad para equilibrar sus responsabilidades laborales y domésticas con las académicas de sus hijos.

En el mismo sentido, la Ley 115 de 1994 establece que los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, pero no especifica mecanismos de capacitación o soporte cuando esta se traslada al hogar bajo condiciones virtuales. Durante la emergencia sanitaria, este vacío normativo quedó en evidencia, pues las familias enfrentaron el reto de asumir un rol docente sin la orientación institucional necesaria. Esta situación se refleja en los relatos de las madres, quienes debieron improvisar rutinas, metodologías y formas de supervisión en medio de una carga emocional creciente.

Las percepciones recabadas también revelan que el acompañamiento se vivió de forma desigual entre las familias, dependiendo de factores como la conectividad, el nivel educativo de los padres y la presencia o ausencia de redes de apoyo. Este hallazgo se relaciona con lo expuesto por Morales et al. (2020), quienes advierten que la virtualización puede profundizar las brechas educativas si no se acompaña de estrategias que contemplen las realidades socioeconómicas de los hogares. En este caso, la heterogeneidad del acompañamiento tuvo un impacto directo en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes.

En términos de políticas nacionales, el Decreto 1290 de 2009 plantea la corresponsabilidad en los procesos de evaluación, lo cual sugiere que la participación de las familias no solo es deseable, sino necesaria para garantizar la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, la falta de una política integral de formación para padres frente a escenarios de virtualidad ha limitado el cumplimiento efectivo de ese deber. Por ello, las percepciones y desafíos identificados deben interpretarse como una señal de alerta que invita a repensar la función de la familia como agente educativo dentro del marco de la educación a distancia.

La corresponsabilidad familia-escuela y sus efectos en la educación virtual

La experiencia de virtualización dejó en evidencia que la corresponsabilidad entre familia y escuela una condición operativa para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los resultados se observó que cuando existió articulación entre docentes y padres de familia, la participación estudiantil fue más organizada. Esta relación dialógica entre hogar e institución educativa se puede interpretar a la luz de lo expuesto por Sangrá (2001), quien plantea que la cultura organizativa de las instituciones debe adaptarse a los cambios de contexto, incorporando nuevos actores, como la familia, en el desarrollo cotidiano del proceso educativo.

Al analizar los efectos de esta corresponsabilidad, se identificaron prácticas como la comunicación fluida a través de plataformas, el envío de tareas por medios accesibles, y la construcción compartida de rutinas de estudio. Estas acciones permitieron compensar parcialmente la ausencia física del docente y mantener la estructura del aprendizaje. En ese sentido, Valero et al. (2020) señalan que los retos de la virtualización durante la pandemia incluyeron la necesidad de integrar a las familias como soporte del aprendizaje, lo cual coincide con las dinámicas observadas en el presente estudio.

En los casos en que la comunicación entre escuela y familia fue limitada o poco efectiva, se reportaron mayores dificultades para mantener el compromiso académico del estudiante. Este desfase sugiere que la virtualidad expuso las debilidades de los canales tradicionales de interacción entre escuela y familia, y evidenció la necesidad de un rediseño institucional que contemple el fortalecimiento de estos vínculos. En esta línea, Yllescas (2021) sostiene que la comprensión del rol docente en contextos virtuales debe ampliarse para incorporar relaciones colaborativas que integren a todos los actores implicados en el proceso educativo, incluyendo a los cuidadores.

La corresponsabilidad entre escuela y familia no puede ser entendida únicamente como un enunciado legal o administrativo, sino como una práctica que incide en la eficacia de la educación virtual. La experiencia recogida en esta investigación permite afirmar que esta corresponsabilidad debe ser planificada, acompañada y fortalecida desde las instituciones, considerando la diversidad de condiciones de las familias. Solo así se podrá avanzar hacia una virtualización inclusiva que reconozca al hogar como espacio legítimo de aprendizaje y al cuidador como agente educativo.

Buenas prácticas para fortalecer el acompañamiento en la virtualidad

A partir de los hallazgos, una primera recomendación se orienta a generar procesos de formación para padres y representantes, que les permitan asumir el acompañamiento con herramientas pedagógicas, tecnológicas y emocionales adecuadas. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (2009), ha planteado que la virtualidad exige nuevas formas de relación entre los actores educativos, lo cual implica que los cuidadores también deben ser incluidos en los planes de desarrollo institucional. Por ende, la capacitación a familias debe asumirse como una acción que fortalece el vínculo entre el hogar y la escuela.

Otra buena práctica identificada fue la implementación de horarios organizados en conjunto con los representantes, lo cual permitió una mayor adherencia a las rutinas escolares. Esta experiencia se alinea con lo conceptualizado por Vargas (2020), quien sostiene que el diseño de entornos virtuales debe contemplar la adaptación de recursos y tiempos a las realidades de los estudiantes. En los casos en el que se logró esta coordinación, los resultados académicos fueron más estables, y la carga emocional tanto del estudiante como del acompañante fue menor, evidenciando que el componente organizativo incide en el proceso formativo.

A su vez, se recomienda fortalecer los canales de comunicación institucional mediante plataformas accesibles, uso de mensajería instantánea y generación de espacios para escucha. Esto contribuye a resolver dudas y promueve un clima de confianza que favorece el involucramiento del cuidador. La virtualización debe garantizar que las familias se sientan parte del proceso, lo cual implica una relación horizontal con la escuela y la construcción conjunta de estrategias de apoyo al estudiante (Valero y Bullón, 2021).

En definitiva, se propone la creación de redes de apoyo comunitario que permitan a las familias compartir experiencias, recursos y soluciones ante los desafíos comunes. Esta propuesta responde a lo planteado por Moreira y Delgadillo (2020), quienes subrayan la importancia de la interacción colaborativa en contextos virtuales. En este estudio, las familias que contaron con apoyo mutuo lograron sostener mejor el proceso, lo que sugiere que la virtualidad debe abrir la posibilidad de generar nuevas formas de comunidad educativa, cooperativas y resilientes frente a la transformación del modelo escolar.

Características de la evaluación en contextos virtuales

La evaluación en contextos virtuales se caracterizó por una flexibilidad metodológica que permitió adaptar los procesos a las limitaciones tecnológicas y a la heterogeneidad del estudiantado. Esta flexibilidad responde privilegia la comprensión contextualizada del fenómeno, tal como lo proponen Torres (2006) y Lira y Fedorov (2002), quienes enfatizan la necesidad de transformar los métodos pedagógicos para mantener la calidad en ambientes virtuales. La evaluación dejó de ser un acto sumativo para convertirse en un proceso formativo dinámico y en constante ajuste.

La observación de prácticas evaluativas permitió identificar que los docentes combinaron técnicas sincrónicas y asincrónicas, favoreciendo un seguimiento contextualizado del aprendizaje. Esta característica corresponde a la perspectiva pedagógica de Sanabria (2020), quien señala que la evaluación debe ser parte integral del proceso formativo y realizada con instrumentos flexibles. Sin embargo, la observación también destacó que esta flexibilidad no siempre implicó estandarización, lo que plantea desafíos para la coherencia y comparabilidad de los resultados.

Las características evaluativas apuntaron a un enfoque holístico, en el que no solo se midieron conocimientos, sino también habilidades procedimentales y actitudinales, en sintonía con las bases teóricas que reconocen la formación integral como eje central. Por lo anterior, esto coincide con la conceptualización de la educación virtual planteada por Valero et al. (2020), como un proceso que debe incluir el desarrollo de competencias digitales, socioemocionales y metacognitivas.

En este contexto, se resalta que el enfoque pedagógico evaluativo en la virtualidad implicó una reconfiguración del rol docente, quien debe diseñar, implementar y ajustar estrategias que respondan a las particularidades del contexto, incluyendo la atención individualizada y la adaptación a la diversidad. De esta manera, la evaluación, se convierte en una práctica compleja que requiere formación y soporte institucional para asegurar su pertinencia y efectividad.

Modalidades, técnicas y herramientas evaluativas observadas con las prácticas

En cuanto a la modalidad mixta de evaluación sincrónica y asincrónica observada en la investigación, se refleja en la literatura nacional e internacional como práctica habitual en entornos virtuales.

Se identificaron la prevalencia de preguntas orales y ejercicios escrito como técnicas evaluativas, además de actividades lúdicas e interactivas, lo que coincide con los aportes de Moreira y Delgadillo (2020), quienes resaltan la importancia de diversificar las estrategias para mantener el interés y la participación del estudiante. Sin embargo, en el estudio se observó una limitada utilización de rúbricas analíticas, listas de cotejo digitales y de otras herramientas a ser empleadas en los tipos de evaluación diagnóstica, de proceso y final, situación que contrasta con modelos formales de evaluación virtual que priorizan la evidencia y los criterios.

El uso de herramientas digitales como Google Forms y WhatsApp, empleadas de soporte para las asignaciones y realimentación de actividades, configura una propensión a privilegiar plataformas accesibles y conocidas por estudiantes y familias. Como ha mencionado con anterioridad Muñoz (2020), enfatiza la necesidad de ajustar los recursos tecnológicos al contexto, aspecto que el presente estudio confirma como un pilar importante para lograr asegurar una buena participación y la equidad.

No obstante, la dependencia de la conectividad y de dispositivos adecuados condicionó la eficacia de las técnicas y modalidades evaluativas. En concordancia con las problemáticas documentadas por Vargas (2020), quien señala que la infraestructura tecnológica es un factor limitante importante en la educación virtual en América Latina, afectó la implementación y el alcance de las prácticas evaluativas. Por ende, es necesario tener en cuenta estas condiciones para diseñar estrategias evaluativas que respondan a estas limitaciones. De este modo, se busca garantizar una evaluación pertinente en ambientes virtuales.

Limitaciones y oportunidades para garantizar la confirmabilidad, motivación y participación

El estudio reveló que garantizar la confirmabilidad de la evaluación virtual estuvieron comprometidas por la ausencia de supervisión presencial y las limitaciones en el uso de variadas técnicas. Para mitigarlo, los docentes adoptaron evaluaciones orales y actividades diversificadas, lo que representa una oportunidad para diseñar mecanismos creativos que favorezcan la precisión.

En términos de motivación, se evidenció que la realimentación inmediata y personalizada fue un factor importante para promover la participación de los estudiantes. En ese sentido, la literatura señala que el reconocimiento y estímulo son primordiales para sostener el compromiso en entornos virtuales (Moreira y Delgadillo, 2020). Sin embargo, la sobrecarga

emocional y las dificultades técnicas limitaron la capacidad de mantener este ritmo de motivación, lo que impactó en la calidad del aprendizaje.

En cuanto a la participación, la heterogeneidad en el acceso a recursos y en el apoyo familiar condicionó la inclusión y la equidad en el proceso evaluativo. Este fenómeno es un reflejo de la brecha digital y socioeconómica ampliamente discutida en los diferentes estudios nacionales (Benavides y Palacios, 2020). Por lo tanto, esta situación evidencia la necesidad de estrategias integrales que incluyan el soporte familiar y comunitario para garantizar que la evaluación sea de una manera representativa y justa.

Así mismo, la flexibilidad mostrada en las modalidades y técnicas evaluativas constituye una oportunidad para repensar los modelos tradicionales, incorporando elementos de autonomía y autoevaluación, que potencien la metacognición y la responsabilidad del estudiante. De acuerdo con lo establecido por Vera (2004), la educación virtual debe fomentar estas capacidades para lograr aprendizajes significativos, lo que plantea un horizonte de innovación que debe ser explorado y consolidado.

Retos tecnológicos y actitudinales que condicionan el proceso evaluativo virtual

Los obstáculos tecnológicos, como fallos en la conexión y la insuficiencia de dispositivos, afectaron el desarrollo de las evaluaciones virtuales, dificultando la continuidad y calidad del proceso. Esta realidad coincide con los antecedentes de Valero et al. (2020), quienes describen la infraestructura como un factor crítico en la educación virtual latinoamericana. La limitación en la disponibilidad de recursos tecnológicos obligó a docentes y familias a buscar alternativas que, si bien fueron creativas, no siempre garantizaron condiciones equitativas.

Desde la experiencia de M1, una de las mayores dificultades técnicas estuvo relacionada con el acceso limitado a dispositivos tecnológicos en el hogar. Afirmó que tenía un solo celular y se tenían que conectar, porque todos dos iban a clases por la mañana. Esta condición exigía distribuir el uso de un mismo equipo entre dos hijos en horarios coincidentes, lo que generó conflictos en la organización del aprendizaje. A su vez, señaló que su experiencia con las tecnologías era limitada, indicando que primero de tecnología... no sé nada y me dio durísimo, lo que refleja una barrera adicional en la asistencia técnica y seguimiento escolar. En su relato, el aprendizaje sobre el uso de herramientas digitales se dio por necesidad más que por formación previa.

Por su parte, M2, a pesar de contar con mayor familiaridad tecnológica, también enfrentó retos organizativos derivados de la sobrecarga de tareas, ya que indicó que durante el confinamiento trabajamos más en casa que de pronto que estando sin pandemia, y detalló que debía encargarse simultáneamente de sus clases, las tareas de sus hijos y los quehaceres domésticos. Aunque utilizó plataformas como YouTube y Google para reforzar aprendizajes, explicó que mantener la estructura de trabajo implicó reorganizar los tiempos familiares: Mateo se le puso horario también en las tardes de acuerdo a las clases que tenía. Esta estrategia permitió cierta estabilidad, pero requirió una planificación intensa y constante.

Otra dificultad técnica importante destacada por M1 fue la conectividad desigual entre familias, al señalar que eran muy pocos los niños que se conectaban, porque... no tenían acceso a un internet, a un celular. En este contexto, algunos acudían presencialmente a recoger guías impresas, lo que implicaba un esquema paralelo de atención educativa. No obstante, M2 no reportó carencia de dispositivos, pero mencionó fallos en la conexión y que en ocasiones se caía el internet, obligándola a complementar el proceso con materiales descargados previamente. Esta situación denota que, incluso con recursos, la conectividad fue un factor limitante y requirió soluciones improvisadas.

Ambas madres coincidieron en que las condiciones de estrés y cansancio afectaron su desempeño en el acompañamiento. M1 relató que el primer mes que empezaron las clases virtuales estuve a punto de retirar a los niños porque me sentía enredada. En una experiencia distinta pero similar en carga, M2 expresó: yo soy docente... todas las actividades por WhatsApp, eso es una locura. Ambos testimonios reflejan que, más allá de los aspectos técnicos, la organización del hogar, el tiempo y las capacidades individuales influyeron en la sostenibilidad del acompañamiento familiar durante la virtualidad educativa.

Las dificultades técnicas y organizativas reflejadas por los padres ponen de manifiesto cómo las limitaciones tecnológicas y la falta de formación previa influyeron en el proceso educativo. Según Rojas (2020), subraya que la conectividad es un factor determinante en el éxito de la educación virtual y que las desigualdades en el acceso a internet pueden llevar a soluciones improvisadas, como el uso de materiales físicos alternativos. En este sentido Benavides y Palacios (2020), destacan que los padres, al igual que los docentes, deben ser apoyados con formación continua para manejar las herramientas digitales y facilitar el aprendizaje de sus hijos en estos nuevos escenarios. A su vez, Gutiérrez (2004), resalta que los docentes deben tener en

cuenta que los estudiantes y sus familias necesitan habilidades de autogestión para aprovechar las plataformas digitales, lo que requiere apoyo institucional para garantizar que los recursos sean utilizados de manera adecuada.

En cuanto a los retos actitudinales, se observó una diversidad en la motivación y disposición de los estudiantes, lo cual impactó en su participación. El cansancio, la desconexión emocional y la dificultad para sostener la concentración frente a una pantalla fueron manifestaciones que requirieron intervenciones pedagógicas.

El contexto familiar también tuvo un papel mediador en la superación de estos retos, motivado por el acompañamiento cercano que permitió mitigar algunas barreras técnicas y motivacionales. Sin embargo, la heterogeneidad en las condiciones familiares, incluida la falta de tiempo o conocimientos para apoyar el proceso, evidenció desigualdades que influyen en los resultados.

De esta manera, estos desafíos resaltan la necesidad de una formación continua y especializada para docentes, enfocada en el manejo de tecnologías y en la gestión de las variables actitudinales y emocionales. Según lo planteado anteriormente por Yllescas (2021), el docente debe desempeñar un rol de tutor integral que contemple tanto aspectos técnicos como humanos, lo que es importante para superar las limitaciones que afectan el proceso evaluativo virtual y potenciar su eficacia y equidad.

Como cierre del capítulo, podemos expresar que al emplear en nuestro estudio la metodología narrativa se apreció que la comprensión que obtenemos de las historias a menudo nos impulsa a ajustar las ideas iniciales o aproximarnos a nuevos constructos teóricos. Los relatos de los actores nos han permitido identificar áreas no anticipadas, como la influencia de las condiciones socioemocionales y el acceso desigual a recursos, esta metodología ha fortalecido nuestra comprensión de los factores tecnológicos y actitudinales. Así, nos orientamos hacia una nueva etapa de la investigación, que implica desarrollar las aproximaciones teóricas que se presentarán más adelante, ajustando las perspectivas existentes para ofrecer una visión inclusiva y adaptativa del proceso evaluativo en la educación virtual.

CAPÍTULO V

APROXIMACIONES TEÓRICAS-METODOLÓGICAS

Las aproximaciones teóricas- metodológicas de esta investigación se presentan como una síntesis articulada de los hallazgos obtenidos a partir de la interacción con docentes, estudiantes y representantes en el proceso de virtualización de la educación en Básica Primaria en Colombia. Esta construcción integra las evidencias empíricas con el marco referencial, consolidando un cuerpo de conocimientos que orienta la comprensión y el desarrollo de estrategias para la educación virtual. La relación entre los resultados y las bases teóricas permite sustentar las aproximaciones propuestas, evidenciando la coherencia entre el campo empírico y conceptual. Por lo cual, este diálogo fortalece la pertinencia y aplicabilidad de las propuestas para el contexto colombiano.

La organización del corpus teórico-metodológico responde a un orden lógico y jerárquico que inicia con la comprensión del fenómeno en su dimensión macro, abarcando el contexto socioeducativo nacional e internacional. En este nivel, se sitúa la virtualización educativa como un proceso dinámico influenciado por políticas, normativas y condiciones, que condicionan la implementación y alcance de la modalidad virtual. Posteriormente, el constructo avanza hacia el marco pedagógico, donde se analizan los enfoques y modelos que sustentan las prácticas educativas en ambientes digitales, resaltando el rol transformador del docente y la autonomía del estudiante.

Posteriormente, se abarca en el perfil y accionar de los actores educativos, reconociendo las competencias, responsabilidades y desafíos de estudiantes, docentes y familias en la educación virtual. Este nivel micro es importante para entender cómo se concreta la virtualización en la práctica, desde las experiencias vividas y las capacidades desarrolladas. A su vez, el constructo aborda los procesos evaluativos y la mediación socioemocional, aspectos centrales para garantizar la calidad y pertinencia del aprendizaje en entornos digitales, vinculando los elementos técnicos con las dimensiones humanas y sociales.

La integración de teorías y autores seleccionados se justifica por su contribución a la comprensión global del fenómeno y a la construcción de aproximaciones teórico-metodológicas sólidas. Los referentes teóricos ofrecen marcos explicativos que iluminan la realidad observada, permitiendo un análisis crítico y contextualizado. Este fundamento teórico es indispensable para formular orientaciones que respondan a las necesidades y particularidades del nivel de Básica Primaria en Colombia, asegurando que las propuestas no sean meras adaptaciones sino desarrollos conceptuales innovadores.

El constructo contempla las dimensiones políticas, pedagógicas, tecnológicas, sociales y emocionales que configuran el proceso de virtualización, reflejando la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno de estudio. Por lo tanto, se destaca la importancia de abordar estas dimensiones de manera integral para facilitar un aprendizaje participativo. Esta visión integral responde a las demandas actuales de la educación y a los desafíos específicos que plantea la virtualidad en escenarios escolares.

La aproximación conceptual del constructo permite una comprensión progresiva que facilita la articulación de los elementos analizados. Por lo cual, al iniciar desde lo macro, se ofrece una perspectiva que ubica la educación virtual dentro de las políticas y tendencias globales y nacionales. Al descender a niveles más específicos, se abarca en las relaciones interpersonales, las competencias y prácticas educativas, lo que contribuye a una mejor comprensión de los procesos que sostienen la virtualización, por lo tanto, esta estructura favorece la coherencia y la fluidez argumentativa.

La integración teórica fundamenta el desarrollo de propuestas metodológicas que responden a las evidencias recolectadas. En este contexto, la construcción del constructo teórico no solo describe, sino que también orienta a propuestas teórico-metodológicas para el mejoramiento de la virtualización educativa en la Básica Primaria. De esta manera, este enfoque vincula el conocimiento teórico con la praxis educativa, buscando promover diferentes cambios sostenibles en la formación y acompañamiento de los actores implicados.

En tal sentido, las aproximaciones teóricas-metodológicas asumen un papel importante en la contribución al conocimiento académico y a la innovación educativa, puesto que sirve como referente para futuras investigaciones y el diseño de políticas y programas formativos que respondan a las particularidades del contexto colombiano. De este modo, el estudio se posiciona

como un aporte que combina el rigor académico y la importancia práctica para la virtualización de la educación en el nivel básico.

Contexto macro. Virtualización de la educación en Colombia y Latinoamérica

La virtualización de la educación en Colombia y América Latina se ha consolidado como un fenómeno de importancia en la última década, potenciándose con la emergencia sanitaria del COVID-19. Según el Ministerio de Educación Nacional (2009), la educación virtual se define como el desarrollo de programas formativos que emplean el ciberespacio como escenario de enseñanza y aprendizaje, lo que elimina las barreras de tiempo y lugar para propiciar nuevas formas de acceso al conocimiento. Esta modalidad educativa ha sido adoptada como una estrategia para garantizar la continuidad del proceso formativo y atender a la diversidad de contextos sociales y económicos presentes en la región, evidenciando una tendencia hacia la democratización de la educación a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El panorama general de la virtualización educativa en Colombia ha sido marcado por avances y retos simultáneos, en la que la infraestructura tecnológica, la capacitación docente y las brechas socioeconómicas constituyen factores determinantes. Algunos estudios como el de Suyo et al. (2022) indican que, aunque la virtualización ha permitido la continuidad educativa, persisten desigualdades que condicionan el acceso y la calidad del aprendizaje en escenarios virtuales. La experiencia en Colombia refleja un proceso de adaptación forzada con impactos diferenciados en las zonas urbanas y rurales, así como en distintos grupos sociales, lo que subraya la necesidad de políticas inclusivas y programas de fortalecimiento tecnológico y pedagógico que respondan a esta diversidad.

A nivel internacional, investigaciones como la de Gutiérrez et al. (2021), han contribuido al análisis teórico de la docencia y el aprendizaje en entornos virtuales. Estos trabajos enfatizan la evolución del rol tradicional del docente y de los gerentes educativos, así como la aparición de nuevos perfiles profesionales que integran competencias pedagógicas y tecnológicas. Dicha transformación refleja la adaptación necesaria ante los paradigmas emergentes en la educación digital. Estas perspectivas evidencian que la virtualización implica un cambio en los medios de enseñanza, adicional a una reorganización cultural y organizativa de las instituciones educativas. A su vez, Muñoz (2020) añade que, en contextos latinoamericanos, la implementación de la

educación virtual debe considerar las realidades socioeconómicas y tecnológicas, lo que determina la eficacia y sostenibilidad de los procesos formativos.

El marco normativo colombiano que regula la virtualización educativa se sustenta en un entramado jurídico orientado a garantizar su implementación bajo principios de calidad y equidad. La Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, consagra la educación como un derecho fundamental y un servicio público, estableciendo la obligatoriedad de una corresponsabilidad tripartita entre el Estado, la sociedad y la familia para garantizar su acceso y calidad. Este precepto constitucional es desarrollado por la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994), la cual precisa las competencias institucionales en los distintos niveles del sistema educativo, al tiempo que enfatiza el rol activo de las familias en el proceso formativo. Estos fundamentos legales configuran un piso mínimo de exigencias para asegurar que su implementación se ajuste a criterios de inclusión, eficacia pedagógica y cumplimiento de estándares nacionales e internacionales.

El Decreto 1290 de 2009, que regula la evaluación en educación básica y media, también se posiciona como un instrumento normativo para la virtualización, al establecer derechos y deberes de estudiantes y padres de familia en los procesos formativos. Esta normativa permite observar la evaluación como un componente que debe adaptarse a las características de los entornos virtuales sin perder rigor ni equidad (Ministerio de Educación Nacional, 2009). La revisión exhaustiva de estos fundamentos normativos permite inferir que la virtualización educativa debe articularse de manera armónica con los marcos jurídicos existentes, asegurando el respeto y la garantía de los derechos fundamentales, así como la delimitación clara de las responsabilidades inherentes a cada uno de los actores involucrados. Esta integración no solo fortalece la legitimidad de la modalidad virtual, sino que también establece un equilibrio entre las exigencias legales y las necesidades prácticas del sistema educativo, promoviendo así su sostenibilidad y eficacia en el largo plazo.

Desde el análisis de los antecedentes nacionales, se observa que la virtualización ha sido estudiada preponderantemente en el ámbito de la educación superior, con énfasis en el análisis documental y la interpretación fenomenológica (Areth, et al, 2015). Sin embargo, esta tendencia contrasta con la escasa producción académica existente en el ámbito de la educación básica, lo que subraya el valor epistemológico y práctico de esta investigación al abordar un vacío significativo en la literatura. Los estudios previos enfatizan, además, la urgencia de diseñar

modelos pedagógicos adaptativos que consideren las especificidades propias de la virtualización en educación primaria, particularmente en un contexto como el colombiano, marcado por su heterogeneidad cultural y disparidades socioeconómicas.

En América Latina, las investigaciones enfatizan que la virtualización educativa requiere una transformación de las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje y la participación familiar (Valdiviezo, et al., 2022). Esta perspectiva ha impulsado una tendencia hacia el paradigma interpretativo, el cual prioriza la comprensión de los fenómenos educativos desde las vivencias y significados atribuidos por los actores involucrados, alineándose con el enfoque metodológico adoptado en esta investigación. La virtualización se erige como una oportunidad estratégica para replantear y transformar los modelos educativos, promoviendo principios fundamentales del proceso formativo como la colaboración, la autonomía del estudiante y la mediación social.

De este modo, la integración de los elementos normativos, teóricos y contextuales, desarrollados en este estudio, conforma un panorama que demanda estrategias inclusivas y adaptativas para la virtualización en básica primaria (Toledo, et al, 2020). Este contexto macro condiciona las dinámicas educativas y la experiencia de los estudiantes, docentes y familias, justificando la necesidad de un enfoque que articule políticas públicas, prácticas pedagógicas innovadoras y soporte comunitario para garantizar el derecho a una educación de calidad en entornos digitales.

Marco pedagógico de la virtualización

El enfoque pedagógico adaptado a entornos virtuales se fundamentó en la necesidad de transformar los métodos tradicionales para responder a las características de la educación mediada por tecnologías. De acuerdo con Torres (2006), plantea que la educación virtual es un sistema abierto que favorece el estudio autónomo y el trabajo colaborativo en el ciberespacio, mediado por la acción dialógica. En correspondencia con los resultados obtenidos, este enfoque evidenció la manera como estudiantes y docentes interactuaron en escenarios virtuales, en el que la autonomía y la colaboración fueron aspectos claves para el desarrollo del proceso formativo, en sintonía con los principios de la educación virtual.

De acuerdo con Bernate (2021), la enseñanza en entornos digitales debe preservar su fundamento teórico, evolucionando para potenciar la generación crítica y cooperativa del saber. Los resultados de la investigación revelaron que el ejercicio docente en la modalidad virtual

implicó la reconfiguración de tareas y la adopción de técnicas que promovieron la interacción y la adquisición de conocimientos. Este desplazamiento, desde un enfoque convencional hacia una didáctica mediada por tecnología, reflejó un compromiso por mantener la excelencia académica, al tiempo que se adaptaron los procedimientos para responder a las particularidades del ámbito digital y la heterogeneidad del alumnado.

El rol y las funciones del docente en la virtualidad se configuraron como mediadores, tutores y facilitadores del aprendizaje, funciones que según Sanabria (2020) requieren un acompañamiento estratégico y contextualizado. Los resultados revelaron que los docentes planificaron y organizaron secuencias didácticas, utilizaron diversas plataformas y mantuvieron una comunicación con estudiantes y familias. Esta mediación permitió responder a las dificultades técnicas y socioemocionales, alineándose con el papel del docente como catalizador de procesos formativos que Sanabria y Adell y Sales (2000) describen en sus estudios.

Villa y Duque (2024) refieren el rol del profesor en entornos educativos virtuales implica responsabilidades en la planificación académica, elaboración de contenidos la creación de recursos didácticos y el proceso evaluativo. Estas tareas quedaron evidenciadas en las evidencias obtenidas, en la que la preparación de materiales digitales y la adaptación a la virtualidad demandaron tanto aprendizaje como ingenio. En consecuencia, la implementación de guías, videos y actividades interactivas se consolidó como una estrategia para mantener la continuidad educativa y fomentar la autonomía estudiantil, conforme a las competencias pedagógicas esperadas en contextos digitales.

Los procesos de aprendizaje en virtualidad estuvieron marcados por el autoaprendizaje, la metacognición y la colaboración, dimensiones que Sanabria (2020) identifica como importantes para el estudiante en ambientes digitales. Los resultados mostraron que los estudiantes desarrollaron estrategias para gestionar su tiempo y buscar información, justificando un aprendizaje autónomo en interacción con el entorno familiar y digital. Este comportamiento coincide con la idea de un alumno protagonista que monitorea y regula su propio proceso, fortaleciendo así la capacidad metacognitiva requerida en la educación virtual.

Así mismo, Guerrero y Matute (2021) enfatizan que la educación virtual debe promover el seguimiento del avance del aprendizaje mediante la toma de decisiones autónomas y el control de las actividades. Los hallazgos confirmaron que los estudiantes implementaron estas prácticas, aunque su autonomía estuvo condicionada por el soporte familiar y las limitaciones

tecnológicas, lo que sugiere la necesidad de fortalecer tanto las competencias digitales como los espacios de apoyo externo para garantizar la efectividad del aprendizaje.

La integración crítica del conocimiento en ambientes virtuales demanda el desarrollo de competencias digitales, socioemocionales y metacognitivas, como parte de un proceso educativo integral. Como mencionaron Lira y Fedorov (2002) al señalar que la pedagogía debe fomentar el conocimiento analítico y crítico a través de la interacción social mediada por tecnologías. Los datos reflejaron que, pese a las dificultades, la experiencia educativa virtual propició aprendizajes colaborativos y la construcción compartida de saberes, lo que representa un avance hacia una educación que supera la mera transmisión de contenidos.

En este contexto, la articulación de estos procesos pedagógicos en la virtualidad debe concebirse como un entramado que involucra aspectos técnicos, humanos y sociales, orientados a potenciar la autonomía y el desarrollo integral del estudiante (Álzate y Moreno, 2023). Esta perspectiva demanda políticas educativas y prácticas institucionales que promuevan la formación docente, el soporte tecnológico y la inclusión socioemocional, contribuyendo a consolidar una educación virtual pertinente y equitativa en el nivel de Básica Primaria.

Perfil y accionar de los actores educativos en la virtualización

Las características y competencias del estudiante en ambientes virtuales reflejan una transformación en su rol dentro del proceso educativo, en el cual el alumno asume un papel protagonista. En correspondencia con Torres (2006), la educación virtual promueve un sistema abierto que favorece la autogestión formativa y el trabajo colaborativo, aspectos evidenciados en los resultados en el que los estudiantes demostraron la necesidad de desarrollar habilidades tecnológicas para interactuar en plataformas y gestionar su aprendizaje. Asimismo, Prados et al. (2022), complementan esta visión al destacar la importancia del acompañamiento socioemocional para sostener la motivación y el sentido de pertenencia, coincidiendo con la experiencia estudiantil observada, donde el apoyo familiar y las interacciones sociales incidieron en el éxito del aprendizaje virtual.

En línea con lo anterior, Sanabria (2020) enfatiza que el estudiante en contextos virtuales debe desarrollar estrategias metacognitivas que permitan autorregular el proceso educativo. Los resultados mostraron que, aunque algunos estudiantes alcanzaron un grado de autonomía, la dependencia del soporte familiar y las limitaciones tecnológicas condicionaron su desempeño. Esta realidad sugiere la necesidad de políticas educativas que fortalezcan la formación integral

del alumno, integrando competencias digitales y socioemocionales para mejorar su adaptación y eficacia en entornos virtuales, tal como lo evidencian las investigaciones nacionales sobre las brechas digitales y el rol del entorno familiar.

Las competencias pedagógicas, tecnológicas y comunicativas del docente se constituyeron en un elemento importante para garantizar la continuidad y calidad del proceso formativo. En ese sentido, Holguín et al. (2021) plantean que en ambientes virtuales el docente debe mantener su cuerpo epistémico, promoviendo aprendizajes críticos y colaborativos. Mientras que Sanabria (2020) define al docente como tutor y facilitador que acompaña estratégicamente, lo que estuvo presente en las estrategias pedagógicas observadas y en la mediación para superar las dificultades técnicas y socioemocionales.

Por otro lado, Tejedor et al. (2021) indican que el docente en la virtualidad debe cumplir funciones como el diseño curricular, la elaboración de contenidos y la evaluación continua. Estos roles se evidenciaron en el análisis donde los profesores desarrollaron materiales didácticos digitales y diversificaron medios para la enseñanza, a menudo aprendiendo de manera autodidacta y colaborando entre colegas. La diversidad en la preparación previa de los docentes y la adaptación a las nuevas demandas tecnológicas reflejan un escenario en el cual la formación docente continua es clave para consolidar prácticas pedagógicas eficaces en la virtualidad.

El rol y las responsabilidades del acompañamiento familiar surgieron como un factor decisivo en la experiencia educativa virtual, en concordancia con las bases legales y teóricas que reconocen a la familia como corresponsable en la formación educativa (Reimundo, et al, 2022). Los hallazgos, en la presente investigación, evidenciaron que los padres asumieron funciones pedagógicas, técnicas y emocionales para sostener el aprendizaje en casa, en un contexto marcado por la sobrecarga y la falta de formación específica, lo que resalta la importancia de incluir a las familias en los planes institucionales de formación y apoyo.

De acuerdo con Benavides y Palacios (2020), el acompañamiento familiar es un componente que incide en el rendimiento académico en la virtualidad, un aspecto reflejado en las narrativas de los participantes que indicaron cómo el compromiso y la supervisión de los padres facilitaron o dificultaron el cumplimiento de las actividades escolares. Estas experiencias subrayan que el apoyo familiar es un mediador para mitigar las desigualdades tecnológicas y socioeconómicas presentes en el contexto colombiano.

La interacción entre escuela y familia configuró una corresponsabilidad que, aunque necesaria, mostró brechas y tensiones asociadas a la falta de capacitación y recursos. La comunicación efectiva y la colaboración entre docentes y cuidadores facilitaron la organización del tiempo y el seguimiento académico, coincidiendo con las propuestas de Sangrá (2001) sobre la necesidad de fortalecer los vínculos comunitarios para mejorar la experiencia educativa virtual. En contraste, la ausencia de esta articulación evidenció las limitaciones y riesgos de deserción o bajo rendimiento.

Del mismo modo, se identificaron propuestas para fortalecer el acompañamiento familiar, entre ellas la formación de padres en competencias pedagógicas y digitales, la estructuración de rutinas y horarios y la creación de redes de apoyo comunitario. Estas acciones se basan en las reflexiones de Moreira y Delgadillo (2020), quienes resaltan la importancia de la colaboración y el apoyo mutuo para sostener procesos educativos en entornos virtuales. Tales propuestas apuntan hacia un modelo inclusivo y sustentable que integra a todos los actores en la virtualidad educativa.

Procesos evaluativos en contextos virtuales

La conceptualización y características de la evaluación en la virtualidad se sustentaron en la transformación de las prácticas tradicionales hacia procesos formativos, tal como plantean Vera (2004), en virtud de que la evaluación dejó de ser un mero acto sumativo para convertirse en un mecanismo adaptativo, orientado a la realimentación y la autorregulación del aprendizaje. En los contextos observados, esta evaluación se diseñó para ajustarse a las limitaciones técnicas y sociales del entorno virtual, promoviendo un seguimiento personalizado a pesar de las barreras propias de la distancia y la mediación digital. Esta concepción responde al enfoque interpretativo que ha planteado Figueredo y Ortega (2022), la cual privilegia la comprensión integral y contextual del fenómeno evaluativo.

En cuanto a las modalidades, técnicas y herramientas digitales empleadas, se asumió el uso de estrategias sincrónicas y asincrónicas, ampliadas por videollamadas, cuestionarios en línea, guías impresas digitalizadas y plataformas interactivas. Diferentes autores como: Sangrá (2001), Moreira y Delgadillo (2020) y Vargas (2020), coinciden en que la virtualización requiere diversificar las modalidades para atender la heterogeneidad del alumnado y las condiciones tecnológicas disponibles. La combinación de formatos permitió a los docentes adaptarse a las necesidades de accesibilidad y facilitar la participación, aunque se evidenció una falta de

estandarización en la aplicación de rúbricas, herramientas y criterios evaluativos, lo cual genera retos para la equidad y la comparabilidad de los resultados.

Los retos y limitaciones para garantizar la confirmabilidad y participación, evidenciaron dificultades que afectan la precisión y justicia del proceso evaluativo virtual. Por un lado, Dagnino et al. (2020), advierten que la ausencia de supervisión presencial y las limitaciones tecnológicas constituyen obstáculos para validar el aprendizaje de manera efectiva. Por la otra, los docentes implementaron estrategias como evaluaciones orales individuales y tareas diversificadas para mitigar estos problemas. Sin embargo, la heterogeneidad en acceso a dispositivos y la conectividad intermitente continuaron condicionando la calidad de las evidencias recopiladas, afectando la consistencia de los criterios aplicados.

El rol del docente, estudiante y familia en el proceso evaluativo virtual se configuran como un componente integral para sostener el sistema de valoración en la virtualidad. Según González et al. (2020), la evaluación debe ser un acto compartido a través del acompañamiento familiar y la participación del estudiante. Los hallazgos mostraron que los docentes dependieron del soporte familiar para garantizar la realización de actividades y de alguna presencia de la autonomía en los estudiantes, lo que resalta la necesidad de fortalecer los vínculos entre los actores para asegurar el vigor y efectividad del proceso evaluativo.

La incorporación de nuevas competencias docentes relacionadas con la gestión de herramientas digitales y el diseño de variadas actividades, permitieron la autoevaluación y coevaluación. Esta evolución en el perfil docente requiere un fortalecimiento formativo que prepare al educador para enfrentar los desafíos técnicos y pedagógicos propios de la virtualidad, promoviendo una evaluación formativa que atienda la diversidad y propicie el aprendizaje activo y reflexivo.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se destaca la importancia de recibir realimentación motivadora que favorezca su participación y compromiso. Este hallazgo se alinea con Vera (2004), quien enfatiza que la evaluación en contextos virtuales debe potenciar la metacognición y la iniciativa del alumno para que asuma el control de su proceso de aprendizaje. No obstante, la variabilidad en el acceso y la interacción con las plataformas afectó la equidad, evidenciando que el soporte tecnológico y emocional es importante para el éxito de la evaluación en entornos digitales.

Las limitaciones tecnológicas, como fallos en la conectividad y carencia de dispositivos adecuados, junto con la diversidad actitudinal de los estudiantes, constituyeron barreras que impactaron la calidad y continuidad de la evaluación. Estos factores, señalados también por Muñoz (2020), demuestran que las estrategias evaluativas deben contemplar soluciones flexibles y contextuales, que incluyan apoyos técnicos y socioemocionales para responder a las necesidades específicas del alumnado en escenarios virtuales.

La integración de los resultados permite sostener que los procesos evaluativos en la virtualidad constituyen un campo en construcción que requiere innovación, cooperación y formación continua (Yangari y Inga, 2021). La dinámica escolar entre docentes, estudiantes y familias, apoyada en plataformas digitales adaptativas y estrategias pedagógicas flexibles, se configuran como la base para avanzar hacia modelos evaluativos más inclusivos, justos y efectivos, tal como lo demandan los contextos socioeducativos contemporáneos de Colombia y América Latina.

Interacción y mediación socioemocional en la virtualidad

La interacción social y el acompañamiento constituyen elementos para el bienestar y el aprendizaje en contextos virtuales. Al respecto, enfatizan Kostenius y Alerby (2020) que la virtualización educativa debe estar vinculada a las relaciones interpersonales que sustentan el proceso formativo, siendo necesario promover espacios en el que se fomente la colaboración y el sentido de pertenencia. En este sentido, destacan que la pedagogía en ambientes virtuales debe facilitar la interactividad entre todos los actores, lo que contribuye a la construcción colectiva del conocimiento y al apoyo mutuo entre estudiantes, docentes y familias. La experiencia de los actores educativos en esta investigación confirma que el acompañamiento socioemocional resulta importante para sostener la motivación y evitar el aislamiento.

En cuanto a las estrategias para la motivación y gestión emocional en escenarios virtuales, se observaron diversas prácticas orientadas a mantener el interés y la participación activa de los estudiantes. En concordancia con Moreira y Delgadillo (2020), se resalta la necesidad de implementar dinámicas lúdicas y de interacción que contribuyan a superar las barreras emocionales impuestas por la ausencia del contacto físico. Los docentes y padres en este estudio adoptaron enfoques creativos para incentivar la atención y regular el estrés generado por la virtualidad, integrando actividades colaborativas y espacios para la expresión afectiva.

Estas estrategias resultan congruentes con la perspectiva pedagógica que reconoce la importancia del bienestar emocional como componente inseparable del aprendizaje.

La corresponsabilidad entre familia y escuela se revela como un pilar para el éxito de la educación virtual en la Básica Primaria. La Constitución Política, la Ley 115 y el Decreto 1290 establecen la participación compartida de estos actores en la formación integral de los estudiantes. La evidencia empírica de este estudio muestra que la articulación entre docentes y familias, a través de canales de comunicación fluidos y apoyo mutuo, contribuyó a fortalecer el compromiso académico y emocional de los estudiantes. De acuerdo con Gavilla (2024), esta corresponsabilidad se traduce en la construcción de redes de apoyo que trascienden la virtualidad y promueven una cultura educativa solidaria y comprometida.

Las implicaciones para la formación y el apoyo integral a estudiantes, docentes y familias demandan una visión que incluya componentes pedagógicos, tecnológicos y socioemocionales (Meroño, et al, 2020). Por ende, se hace evidente la necesidad de programas de capacitación que preparen a los docentes en habilidades para la mediación emocional y el diseño de ambientes virtuales inclusivos, así como el acompañamiento a las familias para facilitar su rol educativo en casa. Este enfoque integrador responde a las exigencias del contexto colombiano y latinoamericano, atendiendo a la diversidad de condiciones socioeconómicas y culturales que requieren soluciones contextualizadas que respondan a la complejidad de la experiencia educativa virtual.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el acompañamiento social y afectivo se identificó como un factor que incide en su motivación y sentido de pertenencia. Según Di Napoli et al. (2022), la carencia de interacción presencial genera sentimientos de soledad y desarraigo, lo que podría afectar el rendimiento y la continuidad educativa. Los referentes teóricos consultados en este trabajo coinciden en que la educación virtual debe fomentar la colaboración y la comunicación como mecanismos para fortalecer la resiliencia emocional y promover el aprendizaje a través de la virtualidad.

Los docentes desempeñan un rol que supera la transmisión de conocimientos y abarca la mediación de procesos emocionales y motivacionales. Como han planteado Adell y Sales (2000), la función del educador como tutor debe procurar adaptar estrategias didácticas para atender tanto los aspectos cognitivos como afectivos del aprendizaje. Esta visión se observa en las prácticas reportadas por los participantes de este estudio, quienes procuraron establecer un

compromiso que consideró las necesidades emocionales de los estudiantes y promueve la participación activa y el bienestar integral.

Las familias asumieron responsabilidades adicionales relacionadas con la supervisión emocional y técnica, situación que plantea desafíos, pero también oportunidades para fortalecer la colaboración entre el hogar y la escuela. La investigación reflejó que, aunque con diferencias según el contexto, los representantes reconocieron la importancia de su rol en la motivación y regulación emocional del estudiante, actuando como soporte en la continuidad educativa. Este fenómeno coincide con las recomendaciones normativas y teóricas que plantean la necesidad de formar y apoyar a las familias para garantizar un acompañamiento consciente en contextos virtuales (Díaz, 2021).

El constructo teórico reconoce que la interacción y mediación socioemocional en la virtualidad instituyen un eje transversal para el éxito del proceso educativo en Básica Primaria. Por lo tanto, la integración de los factores pedagógicos, tecnológicos y afectivos debe orientarse hacia la valoración de la experiencia subjetiva de los estudiantes y promuevan la corresponsabilidad entre todos los actores implicados en el acto pedagógico. Este enfoque permite responder a las exigencias del contexto colombiano y latinoamericano, promoviendo una educación virtual equitativa, inclusiva y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Propuestas teórico-metodológicas para la orientación de la virtualización en educación Básica Primaria

La elaboración del constructo teórico respondió al propósito general de generar aproximaciones teórico-metodológicas para orientar la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Básica Primaria en Colombia. Esta integración de conocimientos permitió sintetizar los hallazgos empíricos con el marco referencial, aportando una visión del fenómeno que considera a los estudiantes, docentes y familias como actores centrales en contextos virtuales. Así, el constructo se presenta como un marco articulador que contribuye a comprender y guiar la transformación educativa digital en este nivel.

A su vez, la investigación aporta evidencias sobre la importancia de competencias tecnológicas, pedagógicas y socioemocionales en estudiantes y docentes, y la corresponsabilidad familiar como elemento indispensable para el éxito del proceso. Este cuerpo de conocimientos amplía la comprensión sobre la complejidad y particularidades de la virtualización en Básica Primaria.

Las aproximaciones teóricas-metodológicas generadas se distinguen por su carácter contextualizado, al incorporar la realidad social, cultural y tecnológica de Colombia. Asimismo, considera la heterogeneidad de recursos y condiciones familiares, la infraestructura educativa y las normativas vigentes, lo que permite orientar prácticas y políticas ajustadas a esta realidad. Este acercamiento contribuye a superar enfoques genéricos y facilita la aplicación práctica en entornos escolares con características similares, fomentando la equidad y calidad educativa en la virtualidad.

En continuidad con lo expuesto, la construcción efectuada ofrece un referente conceptual que integra los supuestos pedagógicos clásicos y contemporáneos con las dinámicas propias de la educación virtual. Se destaca la importancia de un aprendizaje colaborativo y metacognitivo, mediado por tecnologías y acompañado de una evaluación formativa flexible. Esta síntesis teórica fundamenta las propuestas metodológicas orientadas a fortalecer la autonomía y el bienestar emocional de los estudiantes, aspectos que surgen como prioritarios en los hallazgos.

Los aportes teóricos y metodológicos que emergen de este estudio integran las experiencias de estudiantes, docentes y familias, configurando un cuerpo de conocimientos que identifica la necesidad de fortalecer competencias digitales y socioemocionales, así como la adaptación pedagógica que considere el tejido social y la diversidad de los actores involucrados. Esta propuesta se fundamenta en la comprensión integral del fenómeno y responde a los retos planteados en los contextos reales, permitiendo avanzar hacia una virtualidad educativa inclusiva.

En este ámbito, la integración del marco teórico y evidencias empíricas permite construir una base para formular propuestas concretas. Por lo tanto, se articula la visión del estudiante como agente autónomo y colaborativo, con el rol mediador y facilitador del docente, aunado a la corresponsabilidad familiar. Del mismo modo, se incorporan las reflexiones sobre evaluación formativa como componentes importantes para la mejora continua del proceso de aprendizaje en entornos virtuales (Bullón, 2021).

En cuanto al diseño curricular, la propuesta sugiere la construcción de planes que permitan la personalización y el ajuste a las condiciones tecnológicas y sociales de cada estudiante. La incorporación de actividades interactivas, colaborativas y contextualizadas es prioritaria para promover aprendizajes motivadores. A su vez, la planificación debe contemplar

tiempos apropiados para la gestión autónoma del aprendizaje, respetando el ritmo individual y fortaleciendo las estrategias metacognitivas.

El acompañamiento se concibe como un eje transversal que requiere un abordaje multidimensional. La formación de docentes remite incluir competencias para la mediación socioemocional y el uso efectivo de tecnologías, mientras que los padres deben recibir apoyo para asumir un rol consciente en el proceso educativo (Flores y García, 2022). De allí que, las propuestas enfatizan la necesidad de construir canales efectivos de comunicación y redes de apoyo comunitario que faciliten el intercambio de experiencias y recursos virtuales, favoreciendo un entorno educativo colaborativo.

En materia evaluativa, se propone la implementación de técnicas que integren la complementariedad de efectuar la evaluación educacional a través de las sesiones síncronas y asíncronas, asegurando flexibilidad y equidad. A tales fines, se recomienda el uso de herramientas digitales que permitan la diversificación de técnicas, incorporando evaluaciones formativas para estimular la autonomía y la participación. Asimismo, es necesario diseñar estrategias que tengan presente las limitaciones tecnológicas y contextuales evidenciadas.

La gestión de la virtualidad educativa requiere políticas educativas que reconozcan las particularidades del nivel básico y el contexto colombiano. Como sugiere Apolo et al. (2020), es necesario el desarrollo de planes que prioricen la inversión en infraestructura tecnológica, el acceso equitativo a dispositivos y la capacitación integral para docentes y familias. Estas políticas deben orientarse a superar las brechas digitales y promover una educación de calidad, conforme a los estándares nacionales e internacionales revisados.

La formación docente contextualizada surge como un elemento estratégico para consolidar la virtualización. El diseño de programas de capacitación debe abarcar tanto habilidades técnicas como competencias pedagógicas y comunicativas, además de estrategias para la gestión emocional en ambientes virtuales. De acuerdo con Villavicencio (2020), esta formación debe ser continua, práctica y adaptada a las realidades regionales, permitiendo que los docentes lideren procesos de innovación y acompañamiento integral.

A continuación, presentamos la figura 4 que consolida lo expuesto y refleja la graficación de las aproximaciones teóricas- metodológicas en la virtualización educativa a nivel de Básica Primaria.

Figura 4.

Aproximaciones teóricas- metodológicas en la virtualización educativa en Básica Primaria



Nota: elaboración propia

Conclusiones

Las conclusiones reflejan una síntesis de las realidades y experiencias vividas por los actores involucrados, destacando la importancia del contexto socioeducativo para el desarrollo del proceso virtual. Este apartado también invita a reflexionar sobre la pertinencia de las propuestas generadas para fortalecer las prácticas pedagógicas y el acompañamiento en entornos virtuales.

A partir del análisis de los diferentes aspectos abordados en este estudio, se puede concluir que la participación efectiva en entornos virtuales requiere del desarrollo de competencias específicas tanto en los estudiantes como en los docentes, así como de la articulación con el entorno familiar y las instituciones educativas. En general, se obtienen las siguientes conclusiones asociadas con los propósitos del estudio, a saber:

En relación con el primer propósito, vinculado con los estudiantes, se evidencia que su desempeño y autonomía en plataformas digitales están estrechamente ligados a la adquisición de habilidades tecnológicas básicas, complementadas con capacidades para la gestión del tiempo y la autoorganización. Sin embargo, estas capacidades están condicionadas en gran medida por el apoyo familiar y el acceso a recursos tecnológicos adecuados, lo cual genera diferentes niveles de preparación y experiencia. La limitada interacción social en estos contextos puede traducirse en sentimientos de aislamiento y afectar negativamente la motivación, señalando la necesidad de una formación que integre competencias técnicas y apoyos socioemocionales para fortalecer su bienestar y compromiso.

Respecto al segundo propósito, asociado con las competencias docentes en la virtualidad, se identificaron los desafíos en la adaptación a las dinámicas virtuales, fundamentados en el desarrollo de habilidades pedagógicas, tecnológicas y comunicativas esenciales para garantizar una enseñanza efectiva en el entorno digital. La repentina necesidad de aprender y aplicar nuevas tecnologías sin una formación previa adecuada ha resaltado la importancia de fortalecer programas de capacitación y promover la flexibilidad en las metodologías de las clases adoptadas hasta ahora. La comunicación efectiva con estudiantes y familias se ha consolidado como un elemento clave para mantener el vínculo pedagógico, resaltando que la transformación del rol educador demanda una mayor responsabilidad y capacidad de adaptación, aspectos que deben ser fortalecidos mediante políticas institucionales de formación continua.

En relación tercer propósito consintió colocar en evidencia que el acompañamiento familiar desempeña un papel crucial en la virtualización de la educación, desempeñando funciones de supervisión, apoyo emocional y organización de actividades escolares. Sin embargo, la heterogeneidad en habilidades, conocimientos y recursos entre los padres genera disparidades en la calidad del apoyo, afectando el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. La cooperación entre la familia y la escuela resulta imperativa para sostener el proceso formativo, lo que implica que debe ser formalizada y respaldada con estrategias institucionales orientadas a capacitar y orientar a los representantes, garantizando así una mayor equidad en la formación.

Finalmente, en cuanto al cuarto propósito, vinculada con la evaluación en contextos digitales, se observa que la flexibilidad metodológica y la utilización de modalidades tanto

sincrónicas como asincrónicas permiten mantener la continuidad del proceso formativo ante limitaciones técnicas. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la falta de estandarización, así como las dificultades para asegurar la eficacia y verificabilidad de los resultados. La participación activa de docentes, estudiantes y familias es esencial para fortalecer los procesos evaluativos, por lo que resulta necesario impulsar estrategias innovadoras que integren el uso de tecnología con un enfoque inclusivo y contextualizado, atendiendo a la diversidad socioeconómica y cultural de los actores involucrados.

La consolidación de los hallazgos de este estudio ha permitido construir un cuerpo de aportes teórico-metodológicos que orientan la educación virtual en la educación básica primaria, enfatizando la necesidad de enfoques que consideren las particularidades del contexto. En este sentido, se plantea la importancia de un diseño curricular que integre de manera equilibrada tanto las competencias digitales como las habilidades socioemocionales, con miras a promover un acompañamiento integral que involucre tanto a los docentes como a las familias. Además, es fundamental contar con procesos evaluativos adaptados a las condiciones tecnológicas y pedagógicas actuales, fundamentados en la interacción dialógica y en la corresponsabilidad como pilares esenciales para facilitar un aprendizaje efectivo en entornos virtuales.

En conclusión, la transición hacia la virtualidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica primaria es un fenómeno que demanda abordajes integrados, holísticos y dinámicos. Las propuestas teórico-metodológicas identificadas a lo largo del estudio ofrecen un marco que articula las dimensiones tecnológicas, pedagógicas, evaluativas y socioemocionales, con el objetivo de orientar prácticas educativas que respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa en Colombia. La adopción de estas aproximaciones contribuirá a consolidar la educación virtual como una modalidad efectiva, pertinente y capaz de responder a los desafíos y oportunidades del contexto nacional.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos de esta investigación, producto de las experiencias develada a través de los relatos de los docentes, estudiantes y representantes, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la implementación de procesos de virtualización en la educación básica primaria en Colombia, con el propósito de contribuir a la construcción de un marco sustantivo y contextualizado para futuras políticas y prácticas pedagógicas.

Sugerimos diseñar e implementar programas de formación que fortalezcan las habilidades tecnológicas y socioemocionales de los estudiantes en entornos virtuales. Estas iniciativas deben incluir estrategias que faciliten el manejo de plataformas digitales, promoviendo la autogestión del aprendizaje y fomentando espacios de interacción social que mitiguen la sensación de aislamiento, favoreciendo así la autonomía, la motivación y la colaboración entre pares.

Se recomienda institucionalizar procesos de formación continua de capacitación docente que integren aspectos pedagógicos, tecnológicos y comunicativos, alineados a las demandas de la educación virtual. Esta capacitación debe fortalecer las capacidades de los educadores en el diseño planificación y gestión de actividades dinámicas, en el uso eficiente de plataformas educativas y en la gestión de la comunicación con las comunidades educativas, Asimismo, es pertinente promover el establecimiento de redes para el intercambio y socialización de buenas prácticas y soluciones innovadoras.

Asimismo, es pertinente impulsar estrategias de acompañamiento y capacitación dirigidas a las familias con el fin de fortalecer la corresponsabilidad en el proceso formativo. Dichas estrategias deben facilitar herramientas pedagógicas y tecnológicas, que permitan a las familias apoyar eficazmente el aprendizaje en casa, así como el reconocimiento del rol socioemocional de los representantes, a los fines de establecer canales de comunicación fluidos que faciliten su participación activa y contribuyan a mitigar las desigualdades territoriales y sociales observadas en el contexto colombiano.

De manera particular, se recomienda también optimizar los procedimientos de evaluación en entornos virtuales mediante la incorporación de modalidades mixtas, que combinen modalidades síncronas y a síncrona, adaptadas a las características del estudiantado y condiciones tecnológicas existentes. Es fundamental diseñar instrumentos evaluativos que garanticen la auditabilidad, confirmabilidad y verificabilidad de los resultados, promoviendo la realimentación, constante como estrategia para fortalecer el compromiso, la motivación y la autorregulación del aprendizaje.

En sintonía con lo expresado anteriormente, se recomienda consolidar un marco teórico-metodológico que articule de manera integral los componentes pedagógicos, tecnológicos y socioemocionales propios de la virtualización educativa. Este constructo orientar la construcción del diseño curricular, la formación docente, la asistencia a las familias y los

procesos evaluativos, con énfasis especial en las necesidades particulares del contexto colombiano. Asimismo, se sugiere promover investigaciones futuras que actualicen y amplíen estas propuestas, incorporando nuevos avances tecnológicos y tendencias educativas emergentes que respondan a la dinámica social y pedagógica del país.

También se hace un llamado a los gestores responsables de las políticas públicas nacionales para que inviertan en infraestructura tecnológica que aseguren el acceso equitativo a dispositivos y conectividad en todas las regiones del territorio, acompañadas de programas de capacitación y soporte técnico para docentes, estudiantes y familias. La inclusión digital debe constituirse en un componente transversal de las estrategias educativas, con miras promover una verdadera igualdad de oportunidades en el sistema escolar.

Finalmente, se recomienda que las instituciones educativas diseñen e implementen planes integrales enfocados en el bienestar socioemocional, que respondan a las necesidades detectadas en los contextos virtuales. Tales programas deben promover acciones específicas para fomentar la motivación, la gestión del estrés y la construcción de redes de apoyo entre estudiantes, docentes y familias, con el fin de mejorar la calidad de la experiencia educativa, garantizar la permanencia en el desempeño académico, y el éxito de los participantes en los entornos virtuales.

CAPÍTULO VI

SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS

La socialización es un proceso fundamental para maximizar el impacto y la fuerza comunicativa de los resultados de una investigación. Compartir los hallazgos con los participantes y otros actores relevantes, además de cumplir una función académica, garantiza que los conocimientos generados sean accesibles y útiles para una comunidad más amplia, incluyendo investigadores, profesionales, estudiantes y personas interesadas en el tema. Esto favorece una difusión efectiva y fomenta la transferencia de conocimientos a la práctica.

La socialización permite obtener realimentación valiosa, tanto de expertos como de los propios participantes, lo que contribuye a verificar la auditabilidad, precisión, credibilidad y confirmabilidad de los resultados. Este proceso de confirmación participativa enriquece la calidad de la investigación y asegura que los hallazgos sean representativos y aplicables en contextos reales.

El promover la discusión y el intercambio de ideas favorece la creación de un espacio de debate abierto que puede influir en la formulación de políticas, en el diseño de programas y en la adopción de metodologías educativas más efectivas. En conjunto, este proceso fortalece la relevancia social y la aplicabilidad práctica de la investigación, asegurando que sus resultados no permanezcan en el ámbito académico, sino que impulsen cambios y mejoras en la realidad educativa y social.

El proceso de socialización de los hallazgos de esta investigación tuvo dos modalidades presencial y virtual. La modalidad virtual fue a través de vía WhatsApp; esto debido a la falta de disponibilidad de tiempo y a la ubicación de los informantes clave. Para la modalidad virtual vía WhatsApp, luego de preguntarles a los informantes si deseaban conocer los resultados de la investigación, estos decidieron que sí, que se les enviara la información por este medio, a lo que se accedió a realizar un resumen en diapositivas de todo el proceso investigativo, el cual fue enviado en un documento PDF para que los participantes pudieran leer de manera minuciosa la investigación incluyendo los resultados obtenidos, conclusiones y recomendaciones.

En la modalidad presencial se organizó una reunión que tuvo lugar en la sala de informática de la Institución Educativa San Isidro de Chochó en zona rural de la ciudad de Sincelejo, a la cual se invitó de manera formal a los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia interesados en conocer la investigación y los resultados obtenidos en esta.

La invitación incluía la fecha, hora y el propósito del encuentro, la cual fue enviada vía WhatsApp. La reunión tuvo una asistencia de 4 docentes y una madre de familia, los cuales mostraron interés por la investigación. La estructura de la reunión fue clara, comenzando con la contextualización del propósito de la investigación y seguido por la presentación de los hallazgos obtenidos de las entrevistas a docentes, estudiantes y padres.

En la figura 5, se muestra la invitación enviada.

Figura 5.
Tarjeta de invitación



La presentación de los resultados se organizó en bloques temáticos y se facilitaron gráficos que comparaban las respuestas de los actores involucrados. Hubo el abordaje de temas como el acceso a la tecnología, el papel de la familia en el acompañamiento educativo y los principales desafíos observados durante la virtualización de la educación. Durante esta fase, los

asistentes participaron comentando sobre los resultados. Uno de ellos destacó que: *la falta de acceso a internet y los problemas técnicos fueron una gran barrera para la enseñanza virtual, lo que permitió identificar los principales obstáculos que afectaron la enseñanza en el entorno digital.*

De la misma manera otro asistente a la reunión comentó que: *el trabajo en casa fue mucho más que lo que esperaba, tuvimos que adaptarnos rápidamente a la situación, evidenciando las dificultades que enfrentaron las familias para asumir el acompañamiento pedagógico.* En el mismo sentido un tercer asistente, añadió que: *el acompañamiento familiar fue fundamental para mantener el compromiso de los estudiantes,* lo que subraya la importancia de la familia en el proceso educativo en contextos virtuales. Estos testimonios fueron debatidos y analizados durante la reunión, lo que permitió fortalecer la interpretación de los hallazgos y ver las experiencias desde varias perspectivas.

Por último, después de la reunión, se compartió con los participantes un resumen de los resultados y un informe completo. Este informe incluía los hallazgos finales, las reflexiones surgidas en la discusión y las recomendaciones derivadas de la investigación. El informe fue enviado por vía WhatsApp para que los asistentes pudieran tener acceso a toda la información presentada y tener la oportunidad de realizar comentarios adicionales si lo consideraban pertinente.

A continuación, en las figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 se muestran momentos de la socialización.

Figura 6.

Inicio de la socialización: explicación del surgimiento de la investigación



Nota: La investigadora expone la presentación de la investigación

Figura 6.

Exposición de las bases teóricas que fundamentan la investigación.



Nota: La investigadora expone el análisis de la investigación

Figura 7.

Exposición de las bases teóricas que fundamentan la investigación



Nota: La investigadora expone el análisis del estudio

Figura 8.

Exposición de las fases para el análisis e interpretación en la investigación



. *Nota:* La investigadora expone el análisis de la investigación

Figura 9.

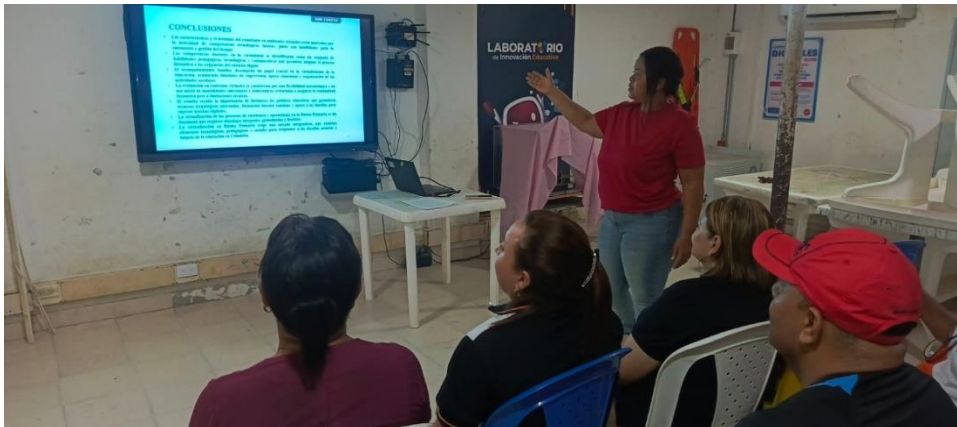
Análisis e interpretación de los resultados la investigación



Figura 10.

. *Nota:* La investigadora expone el análisis de la investigación

Figura 11.
Conclusiones de la investigación



Nota: La investigadora expone los las conclusiones de la investigación

Figura 12.
Explicación de constructo teórico- metodológico para la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel de básica primaria.



Nota: La investigadora expone los resultados finales y constructos de la investigación

REFERENCIAS

- Adell, J. y Sales, A. (2000). *Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor*. Kronos
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>.
- Álzate, L. R., y Moreno, M. R. (2023). Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), press. <https://doi.org/10.21500/22563202.5856>
- Apolo, D., Melo, M., Solano, J., y Aliaga-Sáez, F. (2020). Pending issues from digital inclusion in Ecuador: challenges for public policies, programs and projects developed and ICT-mediated teacher training. *Digital Education Review*, 37, 130-153. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.130-153>
- Área, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. REICE: Revista Iberoamericana. ISSN-e 1696-4713, Vol. 19, Nº. 4. https://revistas.uam.es/reice/issue/view/reice2021_19_4/678
- Areth, J., Castro, J. y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 7(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68838021007> .
- Area, M., y Adell, J. . (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 19(4). https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_005/13907
- Barrientos-Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunnicardi, D. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: Una revisión en bases de datos internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67–83. https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2020_13_2_004
- Bates, A. (2019). *La enseñanza en la era digital: una guía para la enseñanza y el aprendizaje* (2ª ed.). Tony Bates Associates Ltd. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/da50f5f1-bbc6-481e-a359-e73007c66932/1/La%20Ensen%20la%20Era%20Digital_vSP.pdf
- Benavides, H. y Palacios, J. (2020). Los alcances y procesos de la educación virtual en Colombia en los procesos formativos. *Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia*.
- Bernate, J. (2021). Pedagogía y Didáctica de la Corporeidad. Una mirada desde la praxis (Pedagogy and Didactics of Corporeality. A look from praxis). *Retos*, 42, 27-36. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86667>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Cabero, J. (Coord.). (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hilluin. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uogestiondelaprendizaje.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/5-libro-nuevas-tecnologe3adas-aplicadas-a-la-educac3b3n-julio-cabero.pdf>

- Cabero, J., y Palacios, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169–188 <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28994>
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe especial Covid-19.
- Creswell, J. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Chan, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (48). <https://revistas.um.es/red/article/view/253141>.
- Chicas, S. (2020). La educación superior virtual y su influencia en el emprendimiento en Colombia: revisión de literatura. *Negocios, gestión Y Sostenibilidad*, 1(1). <https://doi.org/10.15765/wpngs.v1i1.1572>
- Copertari, S. y Lopes, C. (2020). Dossier: Educación a distancia (Ead): Una nueva mirada a la educación. *Revista Científica Educ@ção*, 4(7).
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage Publications.
- Dagnino, F., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Rubia-Avi, B., y Asensio Pérez, J. (2020). The role of supporting technologies in a mixed methods research design. *Comunicar*, 28(65), 53-63. <https://doi.org/10.3916/c65-2020-05>
- Di Napoli, P. N., Gogliano, A. M., y Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>
- Díaz, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV (10), 3-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299128588003>
- Díaz, M. J. S. (2021). Emergency Remote Education, Family Support and the Digital Divide in the Context of the COVID-19 Lockdown. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(15), 7956. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157956>
- Domingo, T. (2007). La contribución de Paul Ricoeur a la ética hermenéutica [Documento en línea]. Disponible: saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/AEEFP/.../036.pdf 1769152
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Esté, A. (1995). *Educación para la Dignidad*. Caracas: Tropykos.
- Figueredo, L. L. B., y Ortega, K. E. A. (2022). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles Educativos*, 44(177), 168-181. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.60546>
- Flores Vivar, J., y García Peñalvo, F. (2022). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 31(74), 37-47. <https://doi.org/10.3916/c74-2023-03>
- Francisco, J (2012). Calidad en entornos virtuales de aprendizaje. *Compendio*, [Revista en línea], 15 (29), 97-107. ISSN: 1317-6099. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88028701006>.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Síntesis

- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gavilla, A. R. (2024). Values education: university social responsibility. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280216>
- Gikandi, W., Morrow, D. y Davis, E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131511001333?via%3Dihub#preview-section-cited-by>
- González, F. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, 32(18), 40-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959964002>
- González, D., López-Pastor, V., Carlos, J., Arribas, M., -González, H., Manrique-Arribas, López, V., González, D. H., y Manrique, J. (2020). La evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en educación física en primaria. *Cultura Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- González, R., Pareja, M. I., Matín, P., Robles, C. y González, A. (2008-2009). *La investigación biográfica-narrativa*. Universidad Autónoma de Madrid. www.uam.es/personal.../stmaria/.../Inv_Biografico-Narrativa.pdf
- Guba G. y Lincoln, S (1981). *Effective evaluation*. Jossey-Bass, San Francisco
- Guba, G., y Lincoln, S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Guerrero, F. B., y Matute, T. Q. (2021). Educación virtual en la universidad en tiempos de Covid-19. *Espíritu Emprendedor TES*, 5(1), 154-166. <https://doi.org/10.33970/eetes.v5.n1.2021.238>
- Guizado, J. V., y Ortiz, J. Á. R. (2022). Retos digitales del profesorado en gestión de la enseñanza virtual de matemáticas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Edición Especial 7), 390-408. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.26>
- Gutiérrez, A. (2004). Definición de un modelo pedagógico para la educación virtual en el CES. *Repositorio de la Universidad de los Andes*.
- Gutiérrez, J. N. M., Saldívar, D. O., Auqui, J. A. O., y Huapaya, K. K. C. (2021). Mejora del proceso educativo a través de plataformas virtuales. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5 Edición Especial), 248-260. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.17>
- Guzmán, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, [Revista en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281032883002> [Consulta: 2022, abril 22].
- Hernández, R. El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 5, núm. 2, octubre, 2008, pp. 26-35. Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201008>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, [Revista en línea], 5(1), 325 – 347. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>. [Consulta: 2022, abril 16].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.). México: Mc Graw-Hill. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
- Holguín Álvarez, J., Apaza Quispe, J., Salazar, J. M. R., y Gonzales, J. A. P. (2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 623-643. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.10>
- Jonassen, D. (1991). "Evaluating Constructivistic Learning." *Educational Technology*, vol. 31, no. 9, 1991, pp. 28–33. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/44401696>

- Jonassen, D. (1999). Diseño de entornos de aprendizaje constructivistas. En C. Reigeluth (Ed.), *Teorías y modelos de diseño instruccional: Un nuevo paradigma de la teoría instruccional* (pp. 215-239). University Park: Universidad Estatal de Pensilvania.
- Iñiguez, L. y Muñoz, J. (2004, Enero). Análisis Cualitativo de Textos: Curso Avanzado Teórico/Práctico. [Documento en línea]. Disponible: [antalya.uab.es /liniguez/aula/grounded%20theory.pdf](http://antalya.uab.es/liniguez/aula/grounded%20theory.pdf)
- Izcara, S. (2007). *Introducción al muestreo*. (1a. ed.). México: Miguel Ángel Porrúa. ISBN: 970-701-909-3.
- Kostenius, C., y Alerby, E. (2020). Room for interpersonal relationships in online educational spaces – a philosophical discussion. *International Journal Of Qualitative Studies On Health And Well-Being*, 15(sup1), 1689603. <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1689603>
- León, J. y Tapia, E. (2013). Educación con TIC para la sociedad del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/art16/index.html>
- Ley 29 de 1990 (27 de febrero de 1990). Congreso de Colombia.. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=254>
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Congreso de Colombia. (1994). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2783>
- Lira, R. y Fëdorov, A. (2002). El aprendizaje en-línea: Una experiencia en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Educación*, 26(2), pp. 197-212. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026219>.
- Meroño, L., Calderón, A., y Arias Estero, J. L. (2020). Pedagogía digital y aprendizaje cooperativo: efecto sobre los conocimientos tecnológicos y pedagógicos del contenido y el rendimiento académico en formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.002>
- Miles, N. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis a Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications, INC
- Ministerio de Educación Nacional, (MEN,2009). Educación virtual o educación en línea. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196492.html> .
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Morales, A., Cárdenas, D. y Chaparro, K. (2020.). Virtualización de Contenidos del Grado Tercero en el Liceo Howard Gardner Soacha desde una Perspectiva Administrativa, Social y Económica. *Repositorio digital de la Fundación Universitaria Panamericana*. <https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/handle/compensar/113>.
- Moreira, C. y Delgadillo, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología En Marcha*. 28(1), pp. 121–129. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0379-39822015000100121
- Muñoz, D. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 387–404. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>
- Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976007>.
- Padrón, J. (2004, Julio-Diciembre). Aspectos Clave en la Evaluación de Teorías. En: Copérnico, Revista Arbitrada de Divulgación Científica, I (1), 71-82.
- Pastrán, M., Gil, N. y Cervantes, D. (2020) En tiempos de coronavirus: las TIC’S son una buena alternativa para la educación remota. *Boletín Redipe*, 9(8):158-65. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1048>
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. 46-4. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Patton, M. Q. (1982). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

- Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid. Ediciones Morata, S. L. (2021). ISBN: 978-84-7112-132-5. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/07/PIAGET.-La-representacion-del-mundo-en-el-nino_prw.pdf
- Pinero, M y Rivera, E (2013). *Investigación cualitativa. Orientaciones procedimentales*. FEDUPEL. Barquisimeto.
- Powell, R., Single, H., & Loyd, K. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *International Journal of Social Psychiatry*. 42(3), 193-206.
- Prados, M. L., Borgobello, A., Brun, L., y Pierella, M. P. (2022). Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260207>
- Ramos, C. (2020). Alcances de la investigación. *CienciAmerica*. vol. 9, no. 3, pp. 1–6. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336/62>
- Red Latinoamericana de Tecnología Educativa, ATTES (2003). Programa de actualización en tecnología y educación para escuelas secundarias en Latinoamérica. <http://www.ruv.itesm.mx./especiales/citela/documentos/index.html>
- Reimundo, J. J. L., Romo, E. J. C., Maldonado, A. E. V., y Tirado, C. y. B. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 58-70. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.5>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22.: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Ricobaldi, M. y Ravazzani, C. (s/f). Algunas reflexiones en torno a la construcción de escenarios educativos enseñanza. .Centro de Actualización en la Enseñanza Superior (CAES) [Documento en línea]. Disponible: www.ort.edu.uy/ie/caes/articulo_diciembre09.php
- Riessman, C. K. (2008). *Métodos narrativos para las ciencias humanas*. SAGE Publications
- Rincones, B. (2003). Propuesta de aplicación de modelo de investigación de Argyris en la formación del rol de investigador en los docentes [Tesis en línea]. Tesis doctoral. Disponible: <http://www.urv.es>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 3(1). http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html [Consulta: 2022, Abril 20].
- Rojas, L. (2020). Análisis crítico de la política educativa TIC contemporánea: formación docente y virtualización de programas en Colombia. *Repositorio Uniandes*. <http://hdl.handle.net/1992/48655> .
- Rossell, C., Girón, V. y Hernández, L. (2016). *Teorías de aprendizajes*. <https://teoriasdeaprendizajesite.wordpress.com/author/crisross/>
- Sanabria, I. (2020). Educación virtual: oportunidad para “aprender a aprender”. *Análisis carolina*. ISSN-e 2695-4362, N°. 42. <file:///C:/Users/Victoria%20Paz/Downloads/Dialnet-EducacionVirtual-7642963.pdf>
- Sánchez, J., Fernández, M. y Díaz, C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 1–20. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/400>
- Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar*. V.8, 117–131 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=276698>
- Sangrà, A., & Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal?. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. Número 10. UOC <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v10n1-sangra-wheeler.html>
- Sarasola, L., Sánchez-Serrano, J. L., Malagón, E. y Barrera, A. (2006). Análisis y Aplicación de algunas Técnicas de Intervención Social en el Desarrollo de la Mediación Intercultural. *Portularia*, 1(VI), 59-66. Universidad de Huelva.

- Siemens, G. (2005). Connectivism: Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1), 3-10. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf
- Silva Batatina, M. (2010) *La cultura de la informalidad en el campo educativo: caso tareas dirigidas*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas - Venezuela).
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Suyo Vega, J. A., Meneses La Riva, M. E., Fernández Bedoya, V. H., Alarcón Martínez, M., Ocupa Cabrera, H. G., Alvarado Suyo, S. A., Da Costa Polonia, A., y Miotto, A. I. (2022). Educational policies in response to the pandemic caused by the COVID-19 virus in Latin America: An integrative documentary review. *Frontiers In Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2022.918220/full>
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona. España. *Ediciones Paidós*.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2021). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. *Sociedad E Estado*, 36(3), 915-943. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030004>
- Toledo, M. B., Castillo, S. C., Montecinos, M. V., y Briceño, M. H. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales.*, 26(2). <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i2.32442>
- Torres, Á. (2006). La educación virtual: un nuevo paradigma de la educación superior a distancia. Serie de cuadernos Reencuentro. (28), 43-54. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/371>
- UNESCO. (2023). *Educación digital inclusiva: Marco de referencia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>
- Valdiviezo, G. T., Alegre, L. R., Ayala, D. M., y Del Pilar López Padilla, R. (2022). Transformación digital en América Latina: una revisión sistemática. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(100), 1519-1536. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.15>
- Valero, F. y Bullón, O. (2021). La virtualización, una alternativa viable en las instituciones educativas. *PURIQ*, 3(1), 142-163. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.139>
- Valero, N., Castillo, A., Rodríguez, R., Padilla, M. y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia. *Revista científica dominio de las ciencias*. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>.
- Vargas, G. (2020). Virtualización de contenidos académicos en entornos de Aprendizaje a Distancia. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(2), 65-72. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165267762020000200009&lng=es&tlng=es
- Vera, M. (2004). La enseñanza – aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. *Repositorio Universidad de Alicante*. file:///C:/Users/Victoria%20Paz/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaaprendizajeVirtual-1448475%20(3).pdf
- Vialart, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*. v. 34, n. 3 <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2594>
- Villa Lombana, V. d. C., y Duque, J. F. Z. (2024). La formación de profesores para la e-docencia: una revisión sistemática de la literatura. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1331>
- Villavicencio, L. M. (2020). La práctica pre-profesional en la formación docente inicial desde las políticas docentes en Perú. *Revista Inter-Ação*, 44(3), 539-556. <https://doi.org/10.5216/ia.v44i3.61808>
- Viñals, Ana y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm. 2, agosto, 2016, pp. 103-114. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>

- Yangari, M., y Inga, E. (2021). Educational Innovation in the Evaluation Processes within the Flipped and Blended Learning Models. *Education Sciences*, 11(9), 487. <https://doi.org/10.3390/educsci11090487>
- Yllescas, A (2021). Ser docente en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en la Institución Educativa Manuela Felicia Gómez_ La Victoria-Lima_2020. *Repositorio Universidad de Cesar Vallejo*. [Tesis doctoral].

ANEXOS

Anexo 1.

Consentimiento informado para representantes participantes de la investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación acerca de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que lleva como título "Aproximaciones teórico- metodológica para la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel primaria en Colombia", es dirigida por la doctorante en educación Victoria Patricia Paz Rivera, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El objetivo de este estudio es "Generar aproximaciones teórico-metodológicas que permitan establecer orientaciones para la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles de Básica Primaria, en Colombia, con base en las experiencias fenoménicas de docentes, estudiantes y representantes".

Si usted decide que su representado participe en esta investigación, se le pedirá que responda algunas preguntas en una o varias sesiones de entrevistas. Cada sesión tendrá una duración aproximada de dos (2) horas. La información discutida en cada sesión se grabará de modo que el investigador pueda hacer la transcripción de las ideas que usted haya expresado.

La confidencialidad de su identidad se salvaguardará mediante la siguiente medida: las entrevistas recibirán un código que solo conocerá la investigadora responsable de este estudio y serán realizadas en un ambiente propicio que estimule la comunicación y el anonimato. Dadas las características del estudio los resultados obtenidos serán usados en instancias académicas y aquellas propias de la divulgación investigativa. En la presentación de los resultados se utilizarán nombres ficticios y cualquier posible indicación se reservará para una posible identificación. Así mismo la investigadora responsable asume un compromiso de confidencialidad para resguardar la identidad de todos los involucrados en este estudio.

Este estudio no cuenta con beneficios directos para usted; en este sentido, el resultado de su participación no generará incentivos económicos de ningún tipo. También cabe señalar que su participación en este estudio tampoco tiene costo asociado para su representado, siendo la investigadora responsable de todos los gastos que se generen. En tal sentido, se considera que la investigación produce beneficios indirectos en sus participantes, al permitirles reflexionar y comprender aspectos relevantes de la virtualización y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel de educación primaria.

Si se generara alguna controversia o molestia producto de cualquier pregunta o reflexión durante su participación en las sesiones de entrevista, el participante tiene el derecho de hacérselo saber al investigador responsable, el cual procurara brindar la asistencia requerida. Ante cualquier duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el mismo. Del mismo modo, se puede retirar del proyecto en cualquier momento sin ser perjudicado en modo alguno.

Desde ya le agradecemos su participación.

Consentimiento informado para representantes participantes de la investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación acerca de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que lleva como título "Aproximaciones teórico- metodológica para la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel primaria en Colombia", es dirigida por la doctorante en educación Victoria Patricia Paz Rivera, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El objetivo de este estudio es "Generar aproximaciones teórico-metodológicas que permitan establecer orientaciones para la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles de Básica Primaria, en Colombia, con base en las experiencias fenoménicas de docentes, estudiantes y representantes".

Si usted decide que su representado participe en esta investigación, se le pedirá que responda algunas preguntas en una o varias sesiones de entrevistas. Cada sesión tendrá una duración aproximada de dos (2) horas. La información discutida en cada sesión se grabará de modo que el investigador pueda hacer la transcripción de las ideas que usted haya expresado.

La confidencialidad de su identidad se salvaguardará mediante la siguiente medida: las entrevistas recibirán un código que solo conocerá la investigadora responsable de este estudio y serán realizadas en un ambiente propicio que estimule la comunicación y el anonimato. Dadas las características del estudio los resultados obtenidos serán usados en instancias académicas y aquellas propias de la divulgación investigativa. En la presentación de los resultados se utilizarán nombres ficticios y cualquier posible indicación se reservará para una posible identificación. Así mismo la investigadora responsable asume un compromiso de confidencialidad para resguardar la identidad de todos los involucrados en este estudio.

Este estudio no cuenta con beneficios directos para usted; en este sentido, el resultado de su participación no generará incentivos económicos de ningún tipo. También cabe señalar que su participación en este estudio tampoco tiene costo asociado para su representado, siendo la investigadora responsable de todos los gastos que se generen. En tal sentido, se considera que la investigación produce beneficios indirectos en sus participantes, al permitirles reflexionar y comprender aspectos relevantes de la virtualización y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel de educación primaria.

Si se generara alguna controversia o molestia producto de cualquier pregunta o reflexión durante su participación en las sesiones de entrevista, el participante tiene el derecho de hacérselo saber al investigador responsable, el cual procurará brindar la asistencia requerida. Ante cualquier duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el mismo. Del mismo modo, se puede retirar del proyecto en cualquier momento sin ser perjudicado en modo alguno.

Desde ya le agradecemos su participación.

Consentimiento del participante.

Yo [REDACTED] c. 64696836 habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando, de manera fidedigna, la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad. Entiendo también que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora responsable al número de teléfono 313-5496521 o al correo riverapazvictoria@hotmail.com.

Firma del responsable de la investigación

[Firma]

CC: 1 101 444 441

Celular/teléfono: 3135496521

Correo electrónico: riverapazvictoria@hotmail.com

Firma del participante consiente

[Firma]

CC: 64696836 010

Celular/teléfono: 328421039

Correo electrónico: hermansolis@hotmail.com

Lugar y fecha: 16 - Mayo - 2023

C.C. Participante y Comité de Ética

Consentimiento del representante del participante.

Yo [Redacted] cédula n° 39.024.675, representante del estudiante [Redacted], habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en que mi representado participe de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por su acción. Entiendo, además, que se puede resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado participe en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que le corresponda bajo el respeto de la confidencialidad. Entiendo también que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora responsable al número de teléfono 313-5496521 o al correo riversgazvictoria@hotmail.com.

Firma del responsable de la investigación

[Firma]

CC: 1.101.444.441

Celular/teléfono: 313.5496521

Correo electrónico: riversgazvictoria@
hotmail.com

Lugar y fecha: 16-05-2023 - Sinalojó

C.C: Participante y Comité de Ética

Firma del representante del participante

[Redacted]

CC: 39.024.675

Celular/teléfono: 312.314.23.24

Correo electrónico: _____

Consentimiento del participante.

Yo M. M. M. M. M. cc: 39024675 habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando, de manera fidedigna, la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad. Entiendo también que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora responsable al número de teléfono 313-5496521 o al correo riverapazvictoria@hotmail.com.

Firma del responsable de la investigación

[Firma]

cc: 1.101.444.441

Celular/teléfono: 3135496521

Correo electrónico: riverapazvictoria@
hotmail.com

Lugar y fecha: Sancti Spiritus 16-05-2023

C.C. Participante y Comité de Ética

Firma del participante consiente

[Firma]

cc: 39 024 675

Celular/teléfono: 312 314 2334

Correo electrónico: _____

Consentimiento del participante.

Yo, [Redacted] cc: 1005680351 habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando, de manera fidedigna, la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad. Entiendo también que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora responsable al número de teléfono 313-5496521 o al correo riverapazvictoria@hotmail.com.

Firma del responsable de la investigación

Victoria Paz Rivera

CC: 1.101.444.441

Celular/telefono: 313.5496521

Correo electrónico: riverapazvictoria@hotmail.com

Firma del participante consiente

[Redacted]

CC: 1005680351

Celular/telefono: 3136081492

Correo electrónico: angelikramos1997@gmail.com

Lugar y fecha: Eca Marcos / 17-Agosto - 2020.

C.C: Participante y Comité de Ética

Consentimiento del participante.

Yo, [Redacted] cc: 34946587 habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando, de manera fidedigna, la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad. Entiendo también que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora responsable al número de teléfono 313-5496521 o al correo rivrapazvictoria@hotmail.com.

Firma de responsable de la investigación

[Redacted]

CC: 1101.444.441

Celular/teléfono: 3135496521

Correo electrónico: rivrapazvictoria@hotmail.com

Lugar y fecha: San Marcos / 17 Agosto - 2023

C.C: Participante y Comité de Ética

Firma del participante consiente

[Redacted]

CC: 34946587

Celular/teléfono: 3215139061

Correo electrónico: diana.suiz256@gmail.com

Consentimiento del representante del participante.

Yo [Redacted] cédula n° 34946587, representante del estudiante [Redacted], habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en que mi representado participe de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por su acción. Entiendo, además, que se puede resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado participe en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que le corresponda bajo el respeto de la confidencialidad. Entiendo también que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora responsable al número de teléfono 313-5496521 o al correo riverspazvictoria@hotmail.com.

Firma del responsable de la investigación

[Redacted]
CC: 1.101.444.441

Celular/teléfono: 3135496521

Correo electrónico: riverspazvictoria@hotmail.com

Lugar y fecha: San Marcos / 17 - Agosto - 2023.

C.C: Participante y Comité de Ética

Firma del representante del participante

[Redacted]
CC: 34946587

Celular/teléfono: 3215139061

Correo electrónico: dionasuriz56@gmail.com

Anexo 2.

Entrevistas en profundidad a estudiantes, docentes y madres de familia

ENTREVISTA A ESTUDIANTE 1 (E1)

¿Qué entiendes tú por educación virtual?, o sea ¿Cuándo a ti te dicen “educación virtual que se te viene a la cabeza?, ¿Qué será educación virtual de eso que tu viviste?, o sea en tiempos de pandemia tu no ibas al colegio verdad, ¿Cómo fue ese proceso?, ¿Qué pasó en esos tiempos de pandemia que ibas al colegio?,

¿Cómo recibías tú las clases?

Bien

¿Pero tú ibas al colegio a ver las clases?

No

¿Dónde daban las clases?, ¿cómo hacia la profe para que tú vieras esas clases?

Clases virtuales

Si tú dices que daban clases virtuales, entonces para ti, ¿Qué es dar clases virtuales?

¿Qué utilizaban para dar esas clases virtuales?

¿Por medio de qué veían esas clases virtuales?

Por medio de comunicación

¿Y que más usabas?

El teléfono

¿Y cómo hacías con el teléfono?, ¿la profe llamaba?, ¿o tú la llamabas?

Ella nos llamaba a nosotros

¿Por WhatsApp o así por llamadas?

Por WhatsApp

¿Y tú la veías?

Si, si, si

¿Y ella te explicaba todo por WhatsApp?

Si

¿Y cómo te sentiste en ese proceso?

Bien, a mí me gustaron las clases virtuales

¿Por qué te gustaron las clases virtuales?

Porque la seño decía que le dieran una respuesta y nosotros la respondíamos.

¿Así sacaste buenos resultados?

Si

¿Qué plataforma usaban?

WhatsApp, video llamado y llamado normal donde no veía a la profe, a veces la veía y a veces no la veía.

¿Era mejor viéndola o no viéndola?

Viéndola.

¿Por qué?

Porque, no entiendo

¿Ósea, te gustaba mejor ver a la profe que te hiciera un video llamadas o solamente que hablaras con ella por teléfono?

Viéndola os WhatsApp.

¿Entonces por qué te gustaba ver a la profe por WhatsApp?

Porque ella nos decía muchas cosas, se reía con nosotros.

¿Ósea te sentías muy bien viendo a la profe, ella te comentaba cosas, te explicaba cosas y ella te veía a ti?

Si

¿Cómo te organizaste en ese tiempo para estudiar, ósea, te levantabas temprano o tenías un horario para estudiar?

Teníamos un horario, pero ella nos llamaba video llamadas y después los otros pelaitos se conectaban y era por horario.

¿Ósea, tenían estipulado un horario, la profe les decía mañana nos vamos a conectar a las ocho de la mañana?

Si, a veces temprano, a veces tarde.

¿Tenían diferentes horarios?

Si, a veces en la mañana o en la tarde.

¿A ti te gustaba más en la mañana o en la tarde?

En la mañana

¿Por qué te gustaba más en la mañana?

Porque en la tarde podía jugar.

¿Te quedaba la tarde libre?

Si

¿Cómo crees tú que fue ese aprendizaje durante ese proceso que recibías las clases era por video llamadas, veías a la profe era por teléfono?

¿Cómo crees que fue tú aprendizaje, fue excelente, fue bueno o fue regular?

Fue excelente.

¿Por qué crees que fue excelente, te fue muy bien?

Si, yo creo que aprendía más yendo a la escuela, yendo al salón que por video llamadas.

¿Tú crees que aprendías más así por teléfono o cuando ibas a la escuela presencialmente?

Por la escuela

¿Es decir, ir a la escuela?

Si

¿Tú crees que aprendías más yendo a la escuela, yendo al salón que por video llamadas?

Si yendo a la escuela.

¿Te gusta más ir a la escuela?

Si

¿Por qué?

Por qué allá la seño nos explica más.

¿Ósea, te gusta más estar en el aula de clases con la profe, hacerle pregunta a la profe, ahí en el instante cuando no entiendes algo, tú le preguntas ahí al mismo tiempo?

Si

¿Pero tú crees que durante ese proceso de virtualidad te fue bien?

Si

¿Sacaste buenas notas?

Si

¿Le entendías a la profe?

Si, yo sí le entendía.

¿Y si tú no entendías algo, tú le podías preguntar a la profe?

Si, yo le decía, profe explíqueme que no entiendo.

¿Y ella te explicaba?

Si

¿Tenías una profe o varias profes?

Ahora tengo varias, pero cuando estaba ella tenía una sola.

¿Ella te daba todas las asignaturas, matemáticas?

Si, todas

¿Y tenían un horario para trabajar matemáticas, castellano?

Si

¿Ósea, tenían un horario para conectarse y un horario para trabajar cada asignatura?

Si

¿Y durante ese proceso realizaste muchas consultas por internet?

Si porque ella mandaba tareas.

¿Y tú las consultabas por internet?

Si

¿Quién te acompañaba, lo hacías solita, quién te acompañaba hacer las consultas?

A veces mi mamá, a veces me ponía yo sola, a veces mi mamá, mi hermano.

¿Las consultas las hacías aquí en la casa, por el teléfono o ibas a algún café internet?

Aquí en la casa, por teléfono.

¿Ósea, recargaban el teléfono y ahí mismo hacían las consultas?

Si

¿A veces te ayudaba tu mamá, tu papá, tus hermanos?

Si, a veces consultaba sola y a veces con ayuda de mi mamá y mis hermanos.

¿Y si sabes consultar las tareas por el teléfono?

A veces no.

¿Cuándo no sabes a quién le pides ayuda?

A mis hermanos, a mi mamá.

¿Y cuándo hacías las consultas, cómo sabías que lo que estabas buscando, eso que encontrabas, porque tú sabes que en el internet aparece mucha información, muchas cosas, cómo sabías tú que esa información que tú estabas buscando era la correcta?

Porque yo buscaba la que era y me aparecían unas cositas ahí y el que estaba allá arriba, ese lo buscaba.

¿Ósea, que la primera información que tú encontrabas, esa era la que cogías?

Si

¿Y qué hacías con esa información, la leías o la copiabas enseguida en el teléfono?

La leía y después la copiaba.

¿Y te dabas cuenta si esa tenía sentido o no?

Si, buscaba otra si no era esa.

¿Si no era esa, buscabas otra?

Si

¿Trabajabas solita aquí en tu casa o venían compañeros acá a estudiar contigo?

Yo sola.

¿Ósea, nunca así durante la pandemia que daban clases virtuales trabajaste en equipo?

Si, con una amiguita

¿Qué vive cerca?

Si

¿Ella llegaba a aquí a tu casa o tú ibas a la de ella?

Ella llegaba a la casa.

¿Y con el teléfono que tenía tu mamá, ahí consultabas?

Si

¿Cómo te sentías trabajando con tu amiguita?

Bien

¿Por qué?

Porque no estaba sola.

¿Y cuándo estabas con ella, tú aprendías de ella, ella también ayudaba a consultar y hacer la tarea, ella ayudaba?

Si

¿Tú aprendías de ella?

Si y ella aprendía de mí.

¿Cuéntame cómo fue ese proceso con la profesora, qué te decía la profesora, cómo actuaba la profesora en esos momentos?

Ella actuaba bien.

¿Si, cómo, qué te decía o qué les decía o si los motivaba?

Ella nos hacía reír, a veces nos ponía a jugar.

¿Si, así por el celular?

Si

¿Y a ti te gustaba eso?

Si

¿Y bueno, tú me comentaste que tenían un horario para las clases y ella los llamaba para que ustedes estuvieran listecitos, en su mesita ahí y siempre cuando tú ibas a tener clases tú estabas ahí solita así mirando a la profe por el celular o tú mamá estaba ahí pendiente?

Mi mamá estaba ahí pendiente.

¿Y escuchaba todo lo que la profe decía y lo que la profe explicaba?

Si

¿Y de pronto cuando tú no entendías algo, pero ya la clase virtual se había acabado y de pronto la seño te dejaba alguna actividad y si tú no entendías de pronto en el momento, cómo hacías, podías llamar a la profe en cualquier momento, o ella tenía un horario estipulado para que la llamaras?

A veces uno no la llamaba y a veces sí.

¿Y ese proceso cómo lo hacías con tu mamá, tú mamá estaba ahí, tú mamá la llamaba?

Mi mamá la llamaba.

¿Tú hablabas o era tú mamá la que hablaba?

Mi mamá.

¿Tú le decía a tú mamá lo que no entendías?

Si y mi mamá le decía a la seño.

¿Y cuándo la seño explicaba tú estabas ahí pendiente?

Si

¿Durante ese proceso recibiste mucho apoyo de tus papás?

Si

¿De quién en especial, los dos o solamente de tu mamá?

De mi mamá porque mi papá estaba trabajando.

¿Tú papá en pandemia no estaba aquí?

No

¿Se lo cogió la pandemia por otro lado?

Si

¿Y cómo te ayudaba tu mamá, cómo fue ese proceso de ella ayudarte, te levantaba temprano, te hacia el desayuno temprano, te alistaba temprano para que estuvieras ahí listecita en la mesa, cómo fue, cuéntame cómo fue ese proceso con tu mamá?

Mi mamá me levantaba temprano, después me bañaba, después comía y quedaba ahí para cuando la seño llamara y después cuando la seño llamaba yo estaba viendo mis clases.

¿Cuál crees tú que de pronto fue lo más difícil de esa educación virtual, cuál crees tú que fue ese problema que de pronto se te presentó, así que de pronto tú dices ¡no quiero más educación virtual, porque me pasó esto!

No entiendo la pregunta.

¿Yo lo que te quiero decir es que, a veces de pronto, tú mamá... tenía un plan de datos, ella tenía un plan de datos, estable tenía internet en su teléfono, eso no fue dificultad para ti porque tú siempre tenías internet, cuando la seño ponía el día de la clase, tú estabas ahí listecita, porque tú mamá tenía internet?

Si

¿Pero de pronto cuál crees tú que fue esa dificultad, que tú dices que a ti te gusta más ir a la escuela que dar clases virtuales, por qué? ¿Por qué te gusta ir más al salón, que dar clases virtuales?

Porque en el salón aprendo más.

Allá en el salón aprendes más. ¿Y acá en las clases virtuales?

También, pero un poquito.

¿De qué manera la seño evaluó? ¿Cómo los evaluaba?

Cómo así.

¿Cómo la seño decía, no María Guadalupe, te fue bien, ¿María Guadalupe te sacaste un cinco en esta clase?

Me fue bien.

¿Pero cómo fue, qué hacia ella para evaluar? Tú sabes que acá en el salón las profesoras hacen exposiciones, hacen exámenes, hacen talleres, entonces acá en la pandemia cómo te evaluaba la profe, ¿te hacia exámenes?

No

¿Qué hacia ella para evaluarte, para decir María Guadalupe no perdió ninguna materia, ella se las ganó toditas, porque hizo esto?

Por qué participó

¿Ah, ósea que la profe tenía muy en cuenta la participación de los estudiantes?

Si

¿Qué más, además de la participación qué otras actividades hacia la profe para evaluarte, para decirte de pronto que te fue bien en la clase?

Ella me decía unas preguntas

¿Ósea, no hacia examen así escrito, pero si te hacia preguntas de manera oral?

SI

¿Y cada estudiante participaba?

Si

¿Y le daba la oportunidad a cada uno, cada uno de los estudiantes que estaban conectados tenían la oportunidad de participar?

Si, por que ella decía los nombres.

¿Ósea, ella decía los nombres y los llamaba a uno por uno y cada uno... ¿Cada uno tenía que responder?

SI

¿Y cómo te pareció esa dinámica de que ella les preguntaba y ustedes tenían que responder, cómo te pareció, bien, mal?

Bien

¿Por qué?

Porque yo no entendía y ella me explicaba.

¿Si nuevamente se presentara la oportunidad de dar otra vez clases virtuales, qué cosas hay que mejorar, para que de pronto sintieras el mismo gusto de estar en el aula de clases que dar las clases virtuales, que sintieras ese mismo agrado, ese mismo entusiasmo, qué crees tú que podrías mejorar, qué crees tú que podría mejorar?

Ummmmmm

¿Cómo te gustaría a ti que fuera una clase virtual?

Queeeee.....

¿Que tu digas bueno, yo quiero que las clases virtuales sean así, que la profe haga esto?

Que la profe diga que participe, que

¿Para ti qué fue lo que más te gustó de las clases virtuales?

Que ella me decía que participe.

¿Ósea, te gustó participar?

Siii

¿Ósea, te gustó participar y hacerle preguntas a la profe?

Si

¿A pesar que de pronto que tú no veías a tus compañeros físicamente. ¿Si los podías ver?

Si

¿Y se hablaban, tenían la oportunidad de hablarse, de interactuar?

No

¿Solamente eran tú y la profe?

Y los compañeros

¿Pero los compañeros no podían hablar contigo?

No

¿Tú hablabas con la profe y la profe hablaba con todos?

Si

¿Cuántos añitos tenías tú cuando diste esa educación virtual, estabas en grado?

En segundo

¿Tenías más o menos siete años?

Si, siete años

¿Siete años en segundo y seis en primero, tú te acuerdas cómo fue ese proceso?

No me acuerdo mucho.

¿Qué cosas te podrían motivar a que te dieran otra vez clases virtuales?

Cómo cuál

¿A ti te gustaría volver a ver clases virtuales?

Si

¿Por qué, por qué te gustaría ver clases virtuales?

No entiendo

¿tú me dices que sí te gustaría ver otra vez clases virtuales? ¿Por qué te guastaría?

Jummmmm

¿Cuándo tú volviste el año pasado al aula de clases, cómo te sentiste?

Bien

¿Por qué te sentiste bien?

Porque era otra seño diferente.

¿La seño que te daba clase virtual no era la misma?

Si, si era la misma... no, no era la misma.

¿Y entonces por qué te gustó ir al salón otra vez?

Porque....

¿Cuéntame así algo especial, una anécdota que te pasó cuando tú estabas dando clase virtual, algo que te pasó de pronto se fue el internet, o se fue la luz y no pude ver la clase, algo así que te haya pasado en ese tiempo?

Ese día también se fue la luz.

¿Y tenías clases?

Si

¿Y entonces cómo hicieron?

No podíamos ver.

¿Pero en todo Sincelejo o nada más en este barrio?

No se

¿Pero todos tus compañeros no pudieron ver la clase o sólo tú?

Nada más yo

¿Los demás si asistieron a la clase?

Si, porque apenas se fue en este barrio

¿Y cómo hiciste con esos temas que dieron en ese día?

Ese día la seño mandó todo en el grupo.

¿Mandó toda la información en el grupo, ah tenían un grupo?

Si

¿Un grupo de qué?

De amigos

¿Un grupo de WhatsApp?

Si

¿Y ahí en ese grupo de WhatsApp que pasaba, qué enviaban ahí en ese grupo de WhatsApp?

Ella enviaba tareas, las actividades

¿Pero tú tenías cuadernos donde escribías las actividades que mandaba la profe?

Si

¿Y ahí las hacías?

Si

¿Y la seño en qué momento revisaba esos cuadernos?

Le mandaba fotos

¿Ósea, tarea que hacían la mandaban por fotos?

Si por fotos

Ósea, que todo ese proceso de virtualidad ¿te gustó mucho?

Si

¿Entonces, según todo esto que me has contado, qué crees tú que es educación virtual?

Ummmm

Tú me dijiste que las clases que te dieron fueron virtuales, entonces, ¿Qué será educación virtual?

Educación virtual...

Cuando tú das ese proceso de aprendizaje, de enseñanza, cuando la persona se enseña de manera virtual, ¿Cómo es eso?

...¿La seño te enseñó de manera virtual, por medio de qué?

Por medios de comunicación.

¿Utilizaron muchos medios de comunicación?

Si

¿Cómo qué?

El celular

¿Solamente usaban el celular?

Si

¿Ah el celular ahí en el celular estaban los grupos de WhatsApp?

Si

¿Algunos usaron Tablet, tú usaste Tablet?

Si

¿Ah usaste Tablet, teléfono y el internet?

Si

¿Porque el que no tenía internet, no hacía nada?

No hacía nada, no se podía conectar.

¿Todos tus compañeritos tenían internet?

No, algunos no.

¿Y cómo hacían si no tenían internet?

No se conectaban

¿Y cómo hacían si no se conectaban?

La seño lo mandaba por el grupo.

¿Ósea, toda esa clase que daban en el momento, el que no se conectaba, igual la seño mandaba las explicaciones por el grupo?

Si, la mandaba por el grupo.

¿Y eso te gustaba, te gustaba a ti?

Si

¿A veces no entendías en el momento, pero cuando ya leías lo del WhatsApp o tu mamá te lo leía ya lo entendías?

Ya lo entendía

¿Tú crees que es lo mismo dar clases virtuales que dar clases en el salón?

No

¿Por qué no es lo mismo?

Porque allá van todos los estudiantes y la profe y acá es todos en su casa.

¿Ósea, a ti te gusta estar allá en el salón con tus amiguitos y la profe, que estar acá solita en tu casa?

Sí, me gusta más estar allá en el salón con mis amiguitos y la profe.

¿Y te acuerdas así de pronto qué contenidos desarrollaste en esos grados? ¿Cómo aprendiste a leer ahí mediante la educación virtual?

No me acuerdo.

¿Por qué educación virtual la trabajaste en primero y en segundo, que son en los grados en los que el niño aprende a leer, aprende los números, aprende a sumar, cómo fue ese proceso, cómo hacia la profe, qué los escuchaba por teléfono?

No

¿Cómo hacia?

Por video llamadas

¿Ella les hacía video llamadas?

Si

¿Y tú le leías?

Si, pero más envoltado

¿Sí, en ese tiempo no aprendiste a leer muy bien?

No

¿Cuándo aprendiste a leer entonces bien?

En tercero

¿Ósea el año pasado?

Y este

¿Ósea, cuando ya estabas en el salón de clases?

Si

¿En la virtualidad no aprendiste a leer muy bien?

No

¿Quién te ayudaba a practicar las lecciones, a practicar los sonidos?

Mi mamá

¿Tenían algún específico o la seño les mandaba algunas lecciones?

Si teníamos unos libros

¿Y la seño les mandaba algunos audios para que escucharan?

Si

¿Qué crees tú que todos esos contenidos, todos esos temas que trabajaste de manera virtual, tú los aprendiste bien o te faltó un poquito?

Un poquito

¿Tú crees que faltó?

Si

¿Por qué crees que te faltó?

No se

¿Qué crees que faltó, porque te ayudaba tu mamá?

Ummmm

¿Pero acá en tercero que te ayudaba la profe, ahí si aprendiste?

Si

¿Aprendiste bastante con la profe?

Si

¿Qué crees tú que le faltó de pronto a tu mamá?

Que ella me leyera y yo cogiera dictado.

¿Tú mamá te leía y tú cogías dictado?

Si

¿Así fue que ella te enseñó un poquito a leer?

Si

¿La seño les dictaba por los videos llamadas?

Si, también

¿Ósea, ella les dictaba por video llamadas y ustedes les leían?

Si

ENTREVISTA A ESTUDIANTE 2 (E2)

¿Qué entiendes tú por educación virtual?

R/ Pues, lo que entiendo yo sería como... ósea por video llamadas, ehh, estudiar lejos de la institución, ósea hablar alejados y estudiar y eso.

¿En algún momento tuviste ese proceso de dar educación virtual?

R/ Si señora.

¿En qué momento?

R/ Pues, fue en 2021 cuando... bueno en 2020 cuando yo hacía quinto que pasó lo del Covid 19 y entonces tuvimos no sé cuantos meses o años del Covid 19 y estudiamos alejados, eh... hicimos exámenes alejados y todo en virtual.

¿Tú me dices que durante la pandemia fue que viviste ese proceso, qué plataformas de pronto usaban para esa educación virtual?

R/ Pues había dos plataformas que usábamos, una que era Google Meet y otra que era Zoom, creo que era.

¿Y en ese momento tu recibiste de pronto alguna capacitación o algunas indicaciones de cómo se usaban esas plataformas o de pronto con anterioridad tú sabías cómo se usaban?

R/ Pues si dieron indicaciones como para como entrar, como prender el micrófono y la cámara, para nosotros estar pendientes a la clase y hablar; pues yo antes ya sabía manejar eso, mi papá y mi mamá me habían enseñado y entonces ya sabía utilizarlas.

¿Cómo te organizaste tú de pronto en ese tiempo, en ese espacio, porque de pronto no era costumbre dar clases virtuales, sino que la costumbre era estar dentro de un colegio, las profesoras daban las indicaciones, pero en ese momento en ese tiempo cómo te organizaste tú para estudiar, de pronto tenías un horario específico para estudiar o estudiabas a cualquier hora, cómo fue la organización de ese tiempo?

R/ Pues yo estudiaba en un horario que yo tenía para el estudio y entonces ajá me levantaba y cada mañana cogía el computador para ingresar a la video llamada, ósea a las clases y si fue muy duro la verdad estudiar así a distancia y a veces porque se caía el internet y todo eso, pues si tenía un horario y pues solo eso.

¿Ósea, tú tenías un horario, por lo menos te decían a tí, no tal día tenemos matemáticas, castellano, las clases van a empezar a tal hora, cómo fue eso?

R/ Pues sí, cada hora eh... nos enviaban en un grupo del grado quinto, entonces que enviaba que... la clase de matemáticas ya empezó y mandaban un link donde tú te ingresabas para estar en la clase y pues si había un horario para asistir a todas las clases.

¿Y quién daba ese horario?

R/ Los directores de grupo que daban el horario establecido para ingresar a las clases.

¿Tenías clase todos los días en las mañanas o un día sí o un día no?

R/ Pues todos los días en las mañanas de lunes a viernes.

¿Cómo crees tú que de pronto fue tu aprendizaje en ese tiempo?

R/ Pues mi aprendizaje fue un poquito difícil la verdad porque ajá como le contaba se iba el internet y todo eso, pues si a veces entendía un poco, entendía de lo que estaban explicando, las enseñanzas y todo eso.

¿Ósea que tú sientes que tu aprendizaje fue bueno a pesar de todas...?

R/ Sí señora

¿Durante ese proceso que de pronto te colocaban muchas actividades, muchas consultas, cómo hacías tú para hacer esas consultas, las realizabas solo o alguien te ayudaba?

R/ Pues las actividades que me dejaban yo las hacía solo con el computador de mi mamá, pues yo buscaba, si era de consultar yo buscaba en Google, consultar qué era lo que me dejaron y escribía.

¿Cómo sabías tú que esa información que aparecía en Google, que te aparecía en internet, era correcta?

R/ Pues porque mediante la explicación que ya me dejaron en las clases, eh por ejemplo las tablas de multiplicar vamos a decirlo así, por ejemplo, dos por uno dos y así, entonces yo buscaba mediante Google y según lo que aprendía en la clase pasada yo sabía que era la correcta.

¿Y consultabas solo o tenías algún acompañamiento de tu mamá o tú papá o realizabas las consultas solo?

R/ Pues a veces yo las hacía solo, pero había algunos días que me ayudaba mi mamá o mi papá.

¿Durante ese proceso trabajabas sólo, ósea las actividades las hacías solo o de pronto en equipo o con algún compañero?

R/ Pues si dejaban tareas en grupo, ósea que nos ayudáramos todos, eh todos nos colocábamos en una video llamada para hacer eso, las exposiciones virtuales y todo eso, pues las tareas que nos dejaban sí las hacía yo solo.

¿Y no se reunían de manera presencial, cómo hacían para de pronto decidir, no nos vamos a reunir, pero de manera virtual, ustedes se reunían de manera virtual?

R/ Sí señora, nos uníamos en Google Meet, que era la plataforma que nosotros usábamos para las clases virtuales, nos uníamos todos los del grupo y decíamos de por ejemplo si teníamos una exposición cada uno tenía que decir su parte en la clase, entonces sí nos reuníamos en virtual.

¿Sin que la profesora estuviera, ósea ustedes acá aparte armaban su reunión virtual?

R/ Sí señora.

¿Cómo te sentiste, de pronto cuando trabajabas en equipo de manera virtual y cuando trabajabas solo?

R/ Pues cuando trabajaba en grupo virtual me sentía bien estar al lado de mis compañeros, hablar sobre las actividades, también hablar un poco sobre ellos y todo y mientras las hacía solo eh... pues las hacía normales y todo eso.

¿Y de pronto cómo te sentías mejor, cuándo hacías las actividades tú solo en el computador o cuando de pronto te tocaba reunirte con tus compañeros?

R/ Pues a mí me gustaría más reunirme con mis compañeros no, para poder hacerlo todo junto y así aclarar más las actividades.

¿Cómo te orientó tú maestra, ósea cuál fue el papel de tú maestra de pronto en ese proceso de educación virtual, cómo tú la viste que ella se comportaba, cómo era su actitud?

R/ Bueno, las maestras sí estuvieron bien, eh mantenían el orden en las clases virtuales y a veces había unos niños que apagaban las cámaras y la maestra le pedía el favor de activarla y le hacían caso y todo eso.

¿Cómo era el procedimiento que ella hacía en la forma de pronto de llevar la clase, cómo era la participación? ¿Cómo hacía ella para que ustedes participaran y cómo hacía ella para que ustedes estuvieran atentos a las clases virtuales, que estuvieran atentos al computador, atentos a lo que ella estaba diciendo?

R/ Pues lo de la participación eh la maestra explicaba y le decía a uno de los que estaban en la video llamada para que le respondiera para ver si estaba atento o no y ajá activaran los micrófonos y explicaba que era lo que dijo la maestra y también pues ajá y el orden que nos tenía la maestra.

¿Recibiste apoyo de tus padres en ese proceso, en ese momento?

R/ Si señora, mis padres me ayudaron mucho.

¿De qué manera te ayudaban?

R/ Me ayudaron por ejemplo si se había caído el internet o algo ellos llamaban a la compañía de internet, pues me ayudaban con todo eso, también me ayudaban con las tareas, si la video llamada o el micrófono estaban apagados, si algo estaba malo, si con todo eso.

¿Cuál fue el problema de pronto mayor que tuviste, ósea apartando la parte técnica de pronto que se te fue el internet, además de eso cuál fue el mayor problema que crees tú que viviste durante todo ese proceso de virtualización?

R/ Pues el problema mayor así que he tenido en las clases virtuales sería que cuando la maestra mandaba el link en el grupo se podía entrar, pero la maestra no lo permitía, entonces mandaban varios links, pero ninguno servía.

¿Y además de eso, porque mandaban el link y algunos servían y lograban entrar?

R/ Exactamente

¿Por eso además de eso qué problemas crees tú que viviste durante ese proceso?

R/ Pues, yo creo que nada más.

¿Entonces tú crees que fue la parte técnica, que se fue el internet, que el link no los dejaba entrar?

R/ Sí

¿Qué instrumentos de evaluación o qué manera o forma de evaluar usaba la profe?

R/ Para los exámenes la señora mandaba un link que nos enviaba a una página de exámenes, ósea que preguntaba y tú tenía que escoger la respuesta correcta y después que ya habíamos hecho todo eso le hundíamos en enviar y le llega como a su correo como lo que sacaste, la nota, que fue lo mal que hiciste y todo eso.

¿Y quién de pronto vigilaba la realización de ese examen, porque de pronto ese examen tú lo hacías en tú casa en el computador, cómo vigilaba la profe de pronto que no fueran tus papas los que estuvieran haciendo el examen?

R/ Pues teníamos que mantener la cámara y el micrófono encendido obligatoriamente para que supiera que no estábamos copiando o también compartir la pantalla para ver si nos estábamos copiando o no.

¿Crees que esa forma de evaluar de la profe permitió que tu aprendizaje fuera bueno?

R/ Para mí si fue bueno, nos explicaba, mediante los exámenes también lo realizaba si y me quedó algo de lo que ella explicaba.

¿Cómo de pronto te sentiste tú con esa manera de evaluar, te sentías cómodo de pronto, te sentías tranquilo?

R/ Pues yo me sentía tranquilo con la manera de evaluar y todo eso, pues me sentía bien, participaba en clases y estaba cómodo la verdad, estaba tranquilo.

¿Solo la profe utilizaba exámenes o había de pronto talleres, de pronto exposiciones o de pronto hacían quiz, qué otras cosas hacían?

R/ Pues sí, todo lo que dijo, talleres, quiz, todo eso, también en educación física pues también nos mandaban hacer como ejercicios, colocaba uno la cámara así donde nos veíamos nosotros todo el cuerpo y hacíamos ejercicios con el profesor.

¿El profesor en la pantalla y ustedes acá en sus casas y hacían ejercicios?

R/ Si señora.

¿Crees tú que de pronto esa manera de evaluar de la profe valorar como era tú aprendizaje?

R/ Pues mi aprendizaje si fue bastante tranquilo, pero a veces no entendía las cosas y pues a veces mi mamá me ayudaba y así yo lograba entender lo que la profe me explicaba.

¿De pronto qué criterios utilizaba la profe de pronto para decir: “Mateo sacaste un cinco, Mateo te fue muy bien en esta materia, Mateo vas muy bien, ¿qué criterios tenía en cuenta para ver si tú ibas bien o mal?

R/ Pues como le dije, en WhatsApp enviaban como link que ahí te decían todos los resultados que obtuviste en los exámenes, talleres, si ibas bien o si ibas mal, era como una página.

¿Y qué opinas de pronto de eso que ella tenía en cuenta para valorarte, no sé, de pronto la participación, de pronto que te conectara siempre, sí tenía en cuenta eso?

R/ Sí señora.

¿Y qué te parecía a ti que ella tuviera en cuenta eso?

R/ Pues me parecía muy bien que tuviera en cuenta que alguien estaba conectado, que si participaba en clases para así ponerles puntos y después si hacía exámenes le colocaban esos puntos para... por ejemplo, si usted se sacó un 3.9 y tenía un punto por la participación se la dejaban en 4.0.

¿Según tú experiencia, toda esa experiencia que tú viviste, ese año o dos años que tú viviste esa educación virtual y miraste todo ese proceso que viviste y miraste cómo evaluó la profesora, miraste cómo eran las clases, cómo crees tú que de pronto debería implementarse una educación virtual desde esa experiencia que viviste, cómo crees tú que, si de pronto nuevamente tuviera que la educación darse de manera virtual, cómo crees tú que debiera implementarse?

R/ Pues, no sabría la verdad.

¿De pronto piensas que, así como la viviste fue bueno, aprendiste?

R/ Bueno si aprendí muchísimo y pues sí.

¿De acuerdo a tu experiencia cuáles serían los mayores problemas que se presentan en una educación virtual?

R/ Pues los mayores problemas serían que los estudiantes no le hagan caso a la profesora, ósea que activaban el micrófono o hablaran mucho por chat, porque había un chat, entonces pues todo eso.

¿Y ese chat siempre estaba activado para que los estudiantes se hablaran los unos con los otros, se comunicaran mediante ese chat?

R/ Pues sí o también servía para que si algún compañero tenía el micrófono malo ósea que no tenía o no servía porque no se escuchaba, se podía comunicar con la profe mediante el chat.

¿En su momento hablaste de pronto con tus compañeros de o con alguno de ellos sobre el proceso que estaban viviendo y qué te decían ellos, cómo se sentían ellos?

R/ Pues sí, hablé mucho con mis compañeros sobre el tema de eso, pues sí ellos se sentían a veces bien por la explicación de los maestros y todo eso.

¿Ósea, ellos te comentaban que se sentían bien?

R/Sí

¿Todos te comentaban que se sentían bien?

R/ Bueno, algunos.

¿Y qué decían los otros, por qué de pronto no se sentían tan bien?

R/ No sé, sería porque la profe a veces no los dejaba hablar con los otros compañeros porque tenían que estar pendiente a las clases y todo eso.

¿En tú opinión de pronto, qué podría motivar o desmotivar a un estudiante de primaria en una educación virtual, de pronto que digas a mí no me gusta la educación virtual porque me pasó esto o a mí me gusta la educación virtual porque me pasaba tal cosa, qué crees tú que puede motivar o desmotivar a un estudiante de primaria en educación virtual?

R/ Pues para motivar un estudiante de primaria, pues para que se sienta feliz en la educación virtual que no se aburrieran en las clases y todo eso sería, no sé qué ya que se acabara o faltara cinco minutos la maestra le dejara hablar con otros compañeros para sí mantener lo que pasaba y todo eso.

¿De pronto recuerdas alguna situación relevante que pasó en ese momento, algo así que de pronto tú dices: A mí en educación virtual me pasó tal cosa y a mí eso no se me olvida porque, mejor dicho, de pronto qué te pasó que no se te olvida, que te causó de pronto emoción o de pronto que te causó tristeza, ¿algo así que te pasó en educación virtual?

R/ No sé qué decirle, porque por ahora ya como estamos en el 2023 no me acuerdo de muchas cosas.

¿Según ese proceso que tú viviste, eso que te comentaban tus compañeros, eso que me dijiste de las sugerencias que das que la profe de pronto de un espacio para interactuar con los demás compañeros, cuál crees tú que sería otras estrategias adicionales de pronto que podrías sugerir para que se diera una educación virtual donde todos los compañeros se sintieran cómodos, felices, donde la profe también se sintiera bien porque ajá, la profe también tenía que estar de pronto de un buen amino para transmitírselos a ustedes mediante la pantalla?

R/ Cuando ya esté a punto de acabarse la clase, es mejor hacer como una dinámica, sí para que todos pudieran jugar o también podrían preguntar en base de lo que explicó la maestra del tema, para que la clase virtual no esté como aburrida.

¿Tú crees que esos aprendizajes, de pronto eso temas, esos contenidos que abordaste en esa educación virtual, crees que de pronto cuando llegaste a la presencialidad, estaban bien fundamentados, bien aprendidos por tu parte, ósea te apropiaste bien de eso contenidos en la educación virtual o de pronto tú sientes que tenías falencias, que te faltó, que cuando llegaste a la presencialidad tú sentiste... ¿no aprendí bien esto el año pasado en educación virtual?

R/ Pues sí, si me ha pasado que en algunos temas se me habían ya olvidado porque era un poco duro aprender por los micrófonos y todo eso, entonces cuando era la clase presencial como que la seño y los profesores daban un repaso de lo que dimos el año anterior y ahora después sí comenzáramos con temas nuevos y todo eso.

¿De pronto tienes algo que comentarme o algo que quieras decirme que no te haya preguntado, algo que sientes que yo debería saber, pero que yo no te lo pregunté, de pronto algo que quieras

comentarme o algún resumen de todo ese proceso que viviste en educación virtual, crees tú que fue bueno, malo, una conclusión que me puedas dar de todo ese proceso?

R/ Las clases virtuales fue un poco duro la verdad, pero fue muy bueno porque estábamos estudiando, estábamos aprendiendo y todo eso, fue una experiencia, pues buena porque los profesores no dejaban de poder de enseñarnos algunos temas, si se nos facilitaba y pues nos explicaban mediante todo eso.

ENTREVISTA DOCENTE 1 (D1)

¿Qué es para usted educación virtual?

Partamos de que actualmente la educación ha dado un giro donde lo que es la tecnología ha adquirido bastante auge y de pronto era algo que no se había implementado en ese entonces, entonces al llegar la pandemia nos toma a todos como por sorpresa como algo novedoso, pero como lo ha dicho somos seres humanos y estamos en pro de cambiar y de adaptarnos a esos cambios y de pronto a esas circunstancias sociales que se dan dentro...dentro del ámbito educativo; al enfrentarnos al tipo de enseñanza virtual se convirtió en un reto, no solo para nosotros como docentes porque teníamos que buscar la manera de llegar a nuestros estudiantes a través de la pantalla, de pronto eso que hacíamos nosotros con ellos en el interactuar a diario en el que tu pudieras llamar a los estudiantes y explicarle desde acá desde tu puesto ya tenías que hacerlo por medio de una pantalla y era algo también que se limitaba, ¿Por qué se limitaba el proceso de enseñanza?, porque no todos tenías acceso a la virtualidad a la educación virtual de pronto por situaciones económicas por las conexiones que, que eran muy difíciles y estábamos viviendo una pandemia donde muchos tuvieron que dejar sus trabajos a un lado, también no solo había que trabajarle la parte académica sino la parte socio afectiva a ellos en ese entonces, fue un reto bastante grande pero donde se vinculó no solamente al docente sino ya el papel del padre de familia allí como que nosotros pasamos a ser esos facilitadores como lo somos en el aula pero con el papel de los padres de familia porque ya ellas eran quienes iban a estar más tiempo con los estudiantes asumiendo todo eso que nosotros le dejábamos incluso ellos a través de las pantallas escuchaban las mismas orientaciones que nosotros le hacíamos a los estudiantes ¿Por qué?, porque acá manejamos poblaciones de diferentes estratos pues hay papitos que los tenemos que de pronto no saben leer, no saben escribir, no saben de pronto como llegar al estudiante, no tienen esa pedagogía, esa didáctica, entonces tocaba a ellos también orientarles estar uno a uno en el WhatsApp, o sea nos tocó estar 24/7 por decirlo de alguna manera con los estudiantes porque los papitos que no podían asistir a las clases virtuales de pronto que se programaban teníamos que hacerle video llamadas, sino le hacíamos video llamadas teníamos que responderle al WhatsApp, o sea el papel de la enseñanza dio un giro pero que nos tocó adaptarnos a ese nuevo método de enseñarle a nuestros estudiantes para llegar como quien dice no al 100% porque hubo hasta flexibilidad en los procesos de enseñanza tuvo que flexibilizar currículo dar como quien dice lo básico, lo básico en ese entonces, entonces el papel de la enseñanza dio un giro y sumado a eso que la tecnología, nos tocó a nosotros aprender también tecnologías con ellos.

Según esa experiencia que usted me cuenta ¿Cómo definiría usted la educación virtual?

La educación virtual como la defino, como un proceso donde el estudiante es quien juega un papel importante porque él es autónomo de los procesos, cuando hay una educación virtual tu solo a través de pronto de lo que él te envíe tú puedes verificar; pero no tienes ese contacto con el estudiante que te va a permitir a ti al 100% decir bueno sí en realidad el hizo el trabajo, porque tú a aquí en el aula lo estas evaluando permanentemente y sabes que él es quien está trabajando, ya, tu miras el proceso que tanto ha avanzado, pero cuando se trabaja virtual él te manda la evidencia pero tú no tienes una manera de comprobar al 100% si en general, si en realidad se está produciendo un aprendizaje significativo en el estudiante, porque lo teníamos, yo por lo menos hacia dictados cuando en ese entonces empezó yo tenía grado primero, enseñar a leer y a escribir a través de un computador es bastante difícil, nosotros le hacíamos dictado a los estudiantes allí mismo y alcanzábamos a ver dónde el niño alzaba y miraba que el papá que a través de la pantalla le estaba escribiendo o le escribía para que el transcribiera acá, pues fíjate es algo que uno dice bueno si estuviera acá contigo tu acá lo estas orientando mira papi... le puedes colocar las 7 u 8 consonantes que tu hayas visto identifícame cual es la p, cual es la s, esa interacción de estudiante docente le permite al niño un mayor aprendizaje y ellos extrañaron mucho eso en la pandemia ese contacto con su docente, todo eso afectó el proceso.

Para confirmar un poco ¿durante la pandemia usted con sus estudiantes llevaron el proceso de enseñanza aprendizaje a través de manera virtual?

O sea existieron diferentes maneras como te lo decía un principio, nuestros estudiantes son de diferentes estratos con unos se empezó cuando inicio el proceso de pandemia empezamos a trabajar con guías que fue lo que se estableció y aquí en la institución siempre ha implementado eso de guía siempre se ha trabajado con guía uno le da la guía al estudiante para todo el periodo y se va desarrollando incluso nosotros acostumbramos , no todos los grados, pero por lo menos yo de hacer una guía, una guía donde van todas las actividades de aplicación más que la contextualización porque la contextualización nosotros la manejamos dentro del aula, entonces, para que escribirla en una guía para que el estudiante transcriba, ¡no!, pues aprovechamos y hacemos unas guías con actividades de aplicación de matemáticas, de castellano, de sociales por lo que ellos de pronto no tienen acceso a adquirir un libro, ellos adquieren su guía incluso anillada y ahí vamos trabajando de acuerdo a la temática por día y ahí vamos avanzando todos los estudiantes, entonces ya cuando llega lo de la pandemia para la institución como tal no le fue difícil ya ellos tenían o hemos venido trabajando con ese tipo de guías, se implementó las guías, ¿Qué hacían los estudiantes?, ellos devolvían las guías y nosotros las revisábamos y era lo que en el primer momento se hizo, cuando ya se empezó a implementar, como vimos que esto de la pandemia de pronto se extendió, porque pensamos que esto iba a ser algo momentáneo, mira que fue una época bastante extensa casi dos años, entonces ya empezamos a implementar lo que era las clases virtuales los niños se conectaban por zoom, por Meet dependiendo, pero no todos, al principio se conectaban 15, 10, este, casi siempre los mismos, algunos iban y venían de acuerdo si tenían la capacidad de adquirir el paquete ese día para conectarse, o sea, unos eran constantes, otros eran intermitentes iban y venían y habían otros que en realidad jamás por decírtelo, yo tuve 3 niños que nunca se conectaron y de pronto eran niños que tenían dificultades, entonces yo decía ¿Qué hago con esos niños?, si yo sé que la guía que llevan para la casa por más que la quieran hacer con los papas no va hacer igual y eso parece mentira pero cuando esos niños llegan a segundo que de pronto nosotros tuvimos la oportunidad de continuar con ellos en segundo y tercero, debido a eso a que tu sabias por donde llegaron los estudiantes, tú los conoces, entonces el profesor dijo vamos a tener esos dos años de pandemia como que para darle una oxigenación y que esos niños no... porque cuando llega otro docente es hacer diagnóstico, a conocerlo a identificar quienes tienen dificultades y ya se pierde un mes por decírtelo así en todo ese proceso, en cambio, cuando ya tu vienes en ese proceso con ellos ya tú de una vas como que al problemas de raíz, no papito usted sabes que usted no me trabajo durante la pandemia vamos a reforzar esta parte, vamos a tomarlo, incluso aunque estemos trabajando en el aula se da una educación personalizada, yo le digo de pronto a los papitos ahora que tengo primero, hay estudiantes que ya son excelentes, que ya manejan la lectura, que ya toman dictado, que ya escriben, que ya son autónomos para trabajar, a esos niños papitos no es que uno los descuide sino que como ya ellos son autónomos, ya unos los deja que ellos vallan trabajando por si solos, incluso yo implemento “mami ya que tu terminaste apóyame a fulanita, por decirte apóyame a Juanito“, ¿Por qué?, porque a veces entre niños y niños se llegan a comprender y parece mentira ellos de pronto, el amiguito utiliza un término... no se da en todos los casos pero tú sabes que uno tiene que jugárselas todas, entonces, él lo ayuda, le colabora, lo motiva, le va dictando, entonces, ya si él se atrasa lo tengo ocupado, lo tengo ocupado y lo estoy ayudando a ser líder dentro del salón, son pequeñas cositas que uno va haciendo, y que de pronto en la virtualidad todo eso se limitó, pero si así fue esa parte.

¿Qué programas utilizó durante el proceso, que programas tecnológicos para desarrollar las clases virtuales?

Se trabajó por zoom, se trabajó por Meet dependiendo de los papas, se, imagínate que en muchas ocasiones se gravaba la clase, yo gravaba la clase de pronto explicándoles cómo te decía anteriormente, manejamos papas que de pronto no sabían, ¿Cómo realizar la actividad?, tocaba gravar un video explicándoles el paso a paso, y enviárselo para de pronto aquellos que no tuvieran la oportunidad de conectarse se lo enviaba por WhatsApp, las videos llamadas fueron claves, de pronto le decía, ¡papitos el día que usted tenga datos o que usted pueda irse de pronto donde el vecino, o que ese día salió y pudo llegar a donde su mamá, y su mamá tenía datos, donde el vecino, donde su ya, donde la hermana, ...escribame mamita, fue un tiempo en el que tuvimos que nosotros que trabajar las 24 horas, porque teníamos que irnos acoplando a de pronto a las facilidades del estudiante, ese día se le hacia la video

llamada, a veces formábamos grupos y decíamos, los grupos de estudio que también lo organice, cuando empezamos antes de pronto de conectarnos, por no a manera de pronto de discriminar, sino que los niños que mantenían dificultad lo hacíamos en un grupito, ¿Por qué?, porque a ellos se les trabajaba desde esa dificultad, los niños que de pronto ya leían, ya tú le podías llevar una comprensión lectora, y ya tu sabías que todos te iban a leer el texto, pues ya tu llegabas a ellos, pero de pronto aquellos que apenas iban por la letra por decirte “r”, ya se les llevaba una sopa de letras, se les llevaba silabas que las formaran y allí íbamos trabajando, entonces, tocaba trabajar, también dependiendo del nivel de los estudiantes e irnos adecuando a ellos, fue un trabajo bastante arduo, pero en el que uno trataba siempre de dar lo mejor de sí, para llegar a esos estudiantes, WhatsApp, video llamadas, las clases, los encuentros que teníamos a través de las diferentes plataformas y sí los WhatsApp que de pronto los papitos incluso algunos los llamábamos y les dábamos la orientación por llamadas, porque no tenían un celular de alta tecnología, entonces, tocaba sacar el espacio... ¡mamita mira este vamos a orientarte un poquito de lo que tienes que hacer en todas las guías!, porque entonces, aproveche ese momentico en el que la llamábamos, les decía en las matemáticas estamos trabajando las sumas, esto, vamos a realizar la actividad, 1, 2 y 3, en la otra ... ¡mira, mamita si tienes alguna duda me comunicas que te explicamos!, entonces, estaba disponible todo el tiempo, todo el tiempo, fue algo incluso, hasta los fines de semana, se perdió entre comillas ese tiempo de descanso de nosotros, porque tocaba ser flexible con los papas.

¿Recibió de pronto algún entrenamiento, alguna capacitación sobre el uso de esas plataformas o el uso de las tecnologías de la información, en ese tiempo?

Bueno, capacitación como tal no se recibió, sobre todo porque estábamos en tiempos de pandemia, sí la institución organizó algún tipo de capacitación virtual, pero de pronto algo muy somero, pero que te dijeran a ti, como trabajar a través de la virtualidad, que te dieran estrategias, que te dieran metodologías, que te dijeran bueno vamos hacerlo de esta manera... No... te tocó a ti ir aprendiendo con el estudiante, te tocó a ti a través de la primera vez, bueno lo hice la primera vez, aja no me funcionó de pronto de esta manera, lo hago de esto, vamos a ver la próxima vez y así, ósea, ir aprendiendo con el día a día, día a día, incluso apoyarte de pronto de la compañera, nosotros hacíamos, nosotros acá manejamos una parte que es microcentros, todas las docentes de primero siempre acostumbrábamos a reunirnos, acá siempre, por lo menos la guía, es una guía para todos los primeros, y nos distribuimos el trabajo, porque de pronto preparar tú 10 asignaturas, no es lo ideal, entonces, nos apoyamos, somos 10 cada una prepara dos áreas, un área fundamental y otra área pues que no es que no sea fundamental sino que se trabaja con menos intensidad, pero siempre interdisciplinar, porque tú sabes que de pronto en el momento de primero donde se trabaja la lecto escritura, tú la puedes trabajar desde la misma artística, desde el mismo religión es algo que se complementa, entonces nosotros siempre todas marchamos a un mismo ritmo, entonces, en esos microcentros que teníamos la oportunidad de reunirnos, bueno mira ¿Cómo hiciste tu para hacer esta actividad?, no mira yo la realice de esta manera y pude llegar, entonces nos complementamos, estamos en ese proceso de retroalimentación, no existe de pronto esa parte de egoísmo de que, ¡yo lo voy a ser de esta manera pero no te... no no!, acá en esa parte somos bastante unida, y ya llevamos trayectoria en eso y siempre que llega un docente nuevo tratamos de cobijarlo y de irlo enrutando hacia el mismo tema de trabajo, porque acá cuando estábamos como quien dice bajo el dogma de la hermana Antonia ella nos decía, ningún primero puede decir no porque yo voy por este lado yo... todos los estudiantes marchan a un ritmo diferente, de pronto sí, yo digo no, mis estudiantes van por la letra S, porque de pronto ellos llevan un ritmo diferente, pero dentro del programa está trabajar 8 letras en el primer periodo, siempre se trata de llegar a los estudiantes hasta allá, pero cada uno tiene un ritmo y un... ya la metodología como te digo, la metodología y el esquema de trabajo es individual, pero existen procesos de retroalimentación que enriquecen nuestro quehacer diario, porque uno no se las sabe todas, entonces, siempre se da ese apoyo, apoyo mutuo entre compañeros, entonces no hubo como si una capacitación no..., nos tocó aprender sobre el camino, sobre la marcha.

¿Considera usted que de pronto el dominio de las habilidades en lo que es las tecnologías de la información es bueno, excelente, regular, nulo?, ¿Cómo crees usted que se siente en el manejo y dominio de las tecnologías?

Personal, a nivel personal, excelente no, porque no me las sé todas, me defiendo, me defiendo bastante y cuando no se consultó porque no nos la sabemos todas, pero si por lo menos soy muy inquietante en eso de la tecnología, entonces me considero que, buena, manejo gran parte de eso, tocó aprender si como gravar, porque las clases tenían que gravarse, nunca había trabajado en esas plataformas, pero tocó, tocó aprender cómo te dije en la marcha y es de nosotros los seres humanos adaptarnos, adaptarnos a todo ese proceso, no nos podemos quedar estancados, donde la educación y como tal el mundo avanza cada día y la tecnología es algo que apunta de pronto por las circunstancias en que nos movemos o por las mismas problemáticas sociales, este, no se cuenta en las instituciones con una alta este por decirte sala donde podamos llevar a nuestros estudiantes y demás pero debemos ser conscientes que nosotros debemos educar a nuestros estudiantes en la tecnología porque es lo que actualmente está cogiendo auge, y si miramos hoy en día el estudiante maneja hasta un celular mejor que nosotros, los pequeños, pero es como irlos concientizando a ellos del uso adecuado de todas esas herramientas tecnológicas de como la podemos usar a nuestro favor y a nuestro beneficio, ya, porque es que anteriormente, yo por lo menos, es a mis hijos y yo les digo, nosotros cuando estudiábamos nos tocaba mis hijos irnos a meter en una biblioteca, ustedes ahora lo tienen todo fácil, porque ustedes es buscar por internet pero entonces es ahí donde ustedes van a ser selectivos con la información que van a recibir, porque no es solamente cortar y pegar, nosotros en las bibliotecas nos tocaba buscar ¡ah, esto es lo que nos sirve!, leer, así mismo tienen que hacer ustedes con las tecnologías o sea con lo que les brinde el internet, leer, redactar. O sea, no es solo corta y pega, entonces, es un trabajo arduo de ¿Cómo vinculamos las tecnologías a la educación de una manera beneficiosa?

¿A cuáles problemas se enfrentó durante ese proceso de virtualizar la educación?

La problemática más grande fue esa, la poca conectividad de los estudiantes, o sea poco acceso que ellos tenían a internet, y otra sumado a eso que ni los padres, ni los niños estaban tan poco acostumbrado a ese tipo de educación, como te lo digo, ellos eran al maestro en el aula, de pronto uno le dejaba la actividad pero ya llevaban la explicación y el papito se apoyaba, ya el papito le tocaba leer, la contextualización o leer lo que era la explicación que uno trataba de hacerlo lo más breve posible y como te digo, o sea, los contenidos en ese entonces también se minimizaron, nosotros tratamos de manejar más que todo lo que fue la lecto escritura, la parte de matemáticas vincular de pronto este naturales, sociales, llego un momento en el que se trabajaron esas 5 áreas fundamentales, matemáticas, sociales, naturales, castellano e inglés ya la parte que fue religión, ética, informática, todo eso se trabajaba interdisciplinariamente, o sea pequeños talleritos, porque se enfocaba más en las áreas básicas, no descuidando las otras, pero si la problemática mayor fue esa de conectividad y que de pronto los papitos podían tener acceso, pero no tenían esa cultura de conectarse, ¿Por qué?, porque a veces ese acompañamiento no es excelente, si es a veces cuando tú tienes al papá todos los días y tú le estas diciendo al papá, ¡mire papito ponga al niño a reforzar en la lectura!, o sea tú estás ahí, encima de él, ¡papito mira el niño no me trajo la tarea!, vamos a darle chance para que la traiga mañana y tu vez que estas tu ahí constantemente, y va ahí a paso lento, a paso de tortuga ahora dime tú donde de pronto los papas no te veían o donde el papa estaba preocupado por mirar a ver cómo iba a conseguir para el diario, con que alimentar a sus hijos donde de pronto cerraron la empresa donde estaba, o sea, había una problemática social que también afectaba la parte de la educación, entonces fue un impacto bastante, incluso para nosotros, como llegamos nosotros a los estudiantes a través de esa manera si ellos no se conectaban, le dábamos la guía, pero aja...cuando ya venía la guía para resolverla tú te dabas cuenta que hasta con la letra del papa venía la guía, entonces, tú al devolver la guía, ¡papito no era la guía para usted, era para el niño!, ya usted aprendió lo que tenía que aprender, entonces era cumplir por cumplir por ganarme la nota y tampoco era así, entonces, bastante difícil, que no solo había que concientizar al niño, porque es que en primerito, lo que fue primero y segundo más o menos que yo maneje la

virtualidad, ahí es el papá, es el papá que va a orientar al niño, es el papá el que le va a ir enseñando el sentido de responsabilidad y de autonomía, ellos pueden querer hacer la tarea pero si de pronto ellos no saben todavía leer y el papá no se sienta con él, bueno papi vamos hacer aquí esto, esto y esto ya él tiene la obligación, entonces en esos grados el papel del papá fue clave, fundamental.

¿Qué instrumentos de evaluación uso durante ese proceso de virtualización de la educación?

La institución como tal nos decía... que ellos entreguen la guía, pero como aja ellos entregan la guía, ¿Cómo verificas tú si en si se dio un aprendizaje en el niño? O ¿Qué se logró en el estudiante?, porque todos de pronto no llegan a lo mismo... no alcanzan el mismo aprendizaje, ¿Qué hacíamos nosotros?, las video llamadas para que ellos nos hicieran lecturas, incluso no los ponía de pronto, a leer la lectura que ya tenían en la casa, ¿Por qué?, porque tú le dabas una lectura para que ellos... bueno papito practica esta lectura... pero si tu esa misma lectura se la ibas a colocar ellos ya se la habían gravado, ellos la tenían memorizada, incluso las palabras se las memorizaban de una manera que, que tú decías caramba... ¿pero cómo llegan hacer esto?, incluso les ponías tú el dibujo. Por decirte un... toro ellos de pronto sabían que el dibujo era toro y te leían era eso o de pronto como te explico habían dibujos que se podían prestar para dos... canoa, tú lo que decía en la lectura era canoa, y ellos te decían barco, entonces, yo nunca trataba las actividades que yo les mandaba a ellos tanto en la guía o que les colocaba ahí mismo en la clase o que reforzaran en casa no era lo mismo que yo les colocaba, yo les mostraba a ellos algo diferente, no más allá sino con las misma intención, exacto, yo en la casa le ponía 11 más 10, acá le podría poner 9 más 5, o sea, cuestiones que fuera diferentes que no fueran memorísticas y ahí, yo sabía que tanto iban aprendiendo, pero siempre trataba de hacerlo en video llamadas, en la clase de evaluarlos allí de preguntarles allí directamente, y la guía si sumaba el que cumplía magnifico, también se le tenía en cuenta la participación con aquellos como te digo que de pronto no se conectaban tocaba hacerlo por llamadas y ahí por llamadas, bueno papito léame ahí si te tocaba, la página tal de Nacho, otra diferente, o sea, ya ellos iban leyendo pero no era algo que tú podías verificar, y hacia ahí al papito, la recomendaciones y las sugerencias...papito vamos a ponerlo a leer todos los días, mira que es fundamental la lectura y la escritura y tratar de motivarlos pero ya era como ese compromiso del padre de familia, más de lo que tu pudieran hacer desde la virtualidad, porque por más que tu quisieras era difícil, pero si se logró algo.

¿Cree usted que esos instrumentos que utilizó le permitieron valorar el aprendizaje de los estudiantes?

Cuando lo hacíamos en las guías, dependiendo de la responsabilidad de los papitos y si ellos mismos las realizaban conscientemente, lo orientaban si se, generaban en los estudiantes un aprendizaje, y lo que fue los encuentros que tuvimos también ayudaron, como te digo hablemos de un 100% de los estudiantes, un 70% trabajaba, un 70% los padres de familia eran responsables y en verdad guiaban a pesar de que ellos tuvieran cierto tipo de dificultades sacaban el espacio y lo hacían, ¿Por qué?, porque de pronto nosotros como docentes siempre estábamos motivándolos, nunca los abandonamos, como te digo, estábamos ahí, papito si usted tiene una duda, ahí estamos yo le explico, mira yo a veces gravaba audios, mira papito esto lo vas hacer así, así, así, entonces, ya el papito también se motivaba, porque si el papito no siente apoyo del docente, ya él dice a no si el docente no me colabora ¿pues yo como lo hago?, un 70% podemos decirte de que si funcionó, ya de pronto un 10% en algunos y ya el otro 20% si a su ritmo porque también trabajamos con estudiantes que son niños PIAR y que había que hacerle unos ajustes a esas guías por lo menos habían niños que... dificultades en lectura, dificultades en contar números a ellos tú sabes que se les flexibiliza, entonces con ellos papitos hasta donde lleguemos, papito este si por lo menos con el estudiante llegamos hasta 9 temas con ellos se llega hasta 8, o se llega hasta 5, si con esos estudiantes PIAR, logramos que ellos manejen uno o dos temáticas es un avance, o sea es que con ellos se maneja diferente, entonces sí, sí funcionaron digamos en un 70%, pero por el compromiso de uno como docente y de los mismos padres de familia, que jugaron un papel clave en este proceso, incluso yo a veces les decía a los papitos, mire papito, pues si de pronto usted tiene dificultad, son niños de primero apóyese en el estudiante que va en noveno o que va en octavo, porque ellos ya son temas fáciles

que ellos manejan, entonces, si usted no puede, porque de pronto a usted le toca estar en los oficios de la casa, o salir a trabajar ellos están en casa, entonces, apoyémonos de personas mayores de jóvenes que pueden ayudarlos porque hay jóvenes que son también, dedicados y que les colaboran, entonces, todo eso trataba uno de darle a los papitos como esa guía, como es a luz para que ellos no se perdieran en el camino. Porque a ellos les tocó difícil, a ellos no les tocó fácil.

¿Cuáles criterios evaluativos tuvo en cuenta usted para de pronto decir no este estudiante saco una determinada nota, este estudiante gana la materia?

Tú sabes que se evalúa una parte cognitiva, una parte procedimental y una parte actitudinal, entonces esa parte también se le trabajaba a los estudiantes, la parte de... de pronto, este procedimental en hacer trabajos, una maqueta de pronto que tuvieran que hacer con lo que tuvieran en el aula, en el salón, de pronto no en el aula porque... esa fue otra que en la casa paso hacer un aula debían acondicionar un espacio, que fue lo que nosotros también le decíamos mucho al papito tratemos que cuando ellos se sientan que tienen un espacio para estudiar que no sea el cuarto, que no sea acostado, sino que ellos tengan su mesita o que tengan un pequeño espacio donde ellos puedan recibir la clase, o sea que sientan que están cambiando de ambiente, algunos les decíamos papitos decorémosle ese espacio a ellos también con palabritas claves, por lo menos a lo que estaban aprendiendo a leer, pongámosle las letras allí, o sea que ellos sientan que... porque tú sabes que uno el aula la ambienta, entonces vamos ambientarle, vamos recrearle esos espacios a ellos porque algunos recibían las clases acostados, algunos no prendían las cámaras, algunos se dormían entonces, tratar de concientizar que ahora la casa era también un aula de clases fue también un trabajo para ellos, entonces, se les trabaja la parte procedimental, la parte actitudinal, la parte cognitiva, entonces, el cumplimiento con la guía, las conexiones, de pronto, esa motivación así se conectaran una o dos veces, entonces, tuvo la intención de hacerlo, y al que no tocaba evaluarle la guía, hubo mucha flexibilidad también en la parte evaluativa, hubo mucha flexibilidad en todo ese proceso.

¿Cree usted que de pronto esos criterios que me dice que se conectaron, que realizó la guía, la participación, si le permitió evaluar a los estudiantes de la mejor manera?

Bueno al 100% no, porque como te decía en un principio, tu interactuar directamente con él donde tú vas a ver ese proceso, por lo menos yo los llamo, yo no hago dictados grupal, sino individual acá, porque parece mentira, pero ellos tienen una agilidad para copiarse del compañero, entonces, ya tú sabes, el que tomó dictado, te lo hizo en las primeras 5 o 6 veces acá lo va a tomar siempre, entonces el que va con cierto tipo de dificultad yo lo voy llamando individual, entonces el tú no tener ese contacto con él, tocaba como creer en el estudiante porque lo iba haciendo bien en casa, está tratando de aprender con lo poco que tiene ya, de pronto, con esa didáctica entre comillas que la mamita de pronto de cómo le enseñaron, de como ella ha ido guiando los procesos. Entonces, no nos permitió al 100% mirar que tanto habían aprendido los estudiantes, pero sí guiarnos, en de pronto bueno listo, el estudiante llegó hasta cierto grado, por eso cuando de pronto ya, nos devolvemos hasta el aula de clase, es como si el estudiante hubiese tenido que hacer dos años en uno, porque tocaba mirar, de pronto a aquellos contenidos que quedaron sin dar, reforzar de pronto aquello que no aprendió el estudiante en casa, entonces, tocaba como, ver dos años en uno, entonces fue algo difícil, decir que se logró al 100% el conocimiento y el aprendizaje a través de la virtualidad, no; primero porque no estábamos acostumbrados ni nosotros ni los estudiantes y por más que nosotros quisiéramos llegar al estudiante detrás de la pantalla no se podía, no se podía, entonces tú dejabas actividades y sí el estudiante que en realidad tiene cierto tipo de habilidades cogía las cosas facilitas, entonces esa era el estudiante que iba avanzando, iba avanzando, pero aquel al que tú tenías que llegarle, aquel que el papito de pronto descuidaba ya ese se fue quedando, se fue quedando, tuvimos que cuando regresamos a la alternancia manejar dos equipos, porque así también lo dividimos, como hacíamos de pronto los grupitos de estudio, cuando nos íbamos a conectar, así mismo los dividimos por lo menos yo, y la mayoría hicimos... aquellos que tenían buenas bases en lectura que ya leíamos venían por lo menos lunes y martes, no lunes y miércoles, los otros venían los otros días y así nos íbamos alternando, fueron dos grupos de trabajos que nos permitieran avanzar con los que iban

con dificultades trabajarle lo mismo y al que iba avanzando que siguiera en ese proceso, porque podíamos mirarlo, bueno, aja y si mezclábamos los estudiantes también podía generar... si lo miramos de cierta manera, dice bueno aquel que tiene las bases le va ayudando al otro, pero entonces era como que jugárnosla, mejor, trabajamos cierta temática ya con los que tienen dificultades le reforzamos lectura y escritura que lo demás ellos lo van aprendiendo en el camino, entonces, fue esa estrategia también que se utilizó cuando se reingreso nuevamente a la alternancia.

¿Según su experiencia esa que vivió como cree usted que debería implementarse una educación virtual con calidad?

Para que en realidad se dé una educación virtual, primero la facilidad de conectividad de los estudiantes, o sea, brindarle a el estudiantado esa facilidad que ellos no tengan excusa de decir no, no tengo como conectarme, de pronto los equipos, porque muchos de pronto no poseían un celular de... no de alta gama sino por lo menos un celular que les permitiera conectarse, a veces era ¡seño es que yo tengo tres niños y entonces me mandan una cosa de tal grado y el celular se me recarga y no me abre, entonces, tengo que eliminar de uno para poder recibir de otro!, o sea, ponte tú a pensar ese mundo del papa en ese momento, o sea, tras que tenía una problemática de pronto social de no infectarse, de pronto de cómo sacar a su familia adelante se le sumaba otro problema más, porque es que a ti la institución te mando vamos a una educación virtual pero no te dio las herramientas ya, entonces es eso para que exista una educación virtual debemos contar con equipos, conectividad y educar tanto a el estudiantado y a los padres de familia de cómo asumir ese papel de la educación porque los papitos no estaban preparados para ese tipo de educación ni nosotros de pronto con la educación que se ha recibido estábamos preparados para llegar a una educación virtual, entonces, primero debe a ver como que esa preparación, ese, ese interactuar de pronto con gente especializada, bueno ya existen este tipo de estrategias, este tipo de metodología para llegar, porque nos tocó aprender en el camino en la marcha, como lo digites tú primero que todo que haya conectividad que se concienticen, que tengan los equipos tecnológicos que exista un grado de responsabilidad, porque es que cuando es una educación virtual, tú eres responsable, porque tu vienes acá al colegio y tú estás obligado de cierta manera asistir a tu clase, así, estés ahí estas obligado a estar, así estés aprendiendo o no estés aprendiendo lo mismo pasa en la virtualidad tú tienes que estar ahí, pero ya el aprendizaje es si tú quieres porque uno no... habían estudiantes que se conectaban que no prendían la cámara pero tú estabas hablando sola, tú los llamabas y en algún momento ni te contestaban, entonces, tú dices se desconectó, perdió señal, perdió todo, o sea, es algo que tú no tienes como... en cambio tú de pronto en el aula de clases ya tú lo llamas, ¡pepito ven acá!, miras que ha hecho él, tú lo orientas lo motivas, pero a través de la virtualidad no, entonces, hay que generar una conciencia ante ese tipo de educación para poder llegar y que se den los objetivos, sino hay una educación, o sea, sino se educa para recibir ese tipo de educación virtual, en cierta manera no vamos a lograr el objetivo.

¿Para usted que fue lo más relevante durante ese proceso?

¿Relevante a nivel qué? -a nivel personal, a nivel académico con el estudiante, a nivel con los padres de familia

Bueno lo más relevante, relevante, tener qué enseñar a los papas también, fue de pronto lo más porque ya no solo tú le ibas a explicar y tú tenías que tener también al papito ahí porque eran niños pequeños, hablamos de niños de 5, 6 años donde ellos muy poco te manejaban esa parte del computador de ponerse frente a una pantalla, o sea, como iban a mover el mouse, y era algo para... todos querían escribir, de pronto cuando tú hacías, eh... mayor y menor que, por decirlo vamos a colocar... el lápiz para ellos escribir en la pantalla era algo... entonces todos querían rayar, tratar de que los papitos tenían que estar también allí para orientarlos, entonces, fue algo de motivar a los papas también porque es que tenían que estar con ellos ahí recibiendo la clase, entonces, fíjate fue algo que para uno fue dejarlos a ellos se terminaban saliendo y era un caos total, fue bastante relevante eso, que tu enseñar con los papitos allí.

La manera como usted me comentó que evaluó ¿Qué le pareció esa evaluación durante esa virtualización?

Fue una evaluación que como te digo no llevaba el objetivo porque más aparte de nosotros evaluar cuantitativamente, cuando nosotros estamos de pronto con el contacto con los estudiantes uno mira el proceso, o sea, uno tiene el deseo pero en realidad de pronto no llega hasta allá, acá en la virtualidad el estudiante trabajaba más por la nota por cumplir y sacar una buena nota, pero no alcanzaba a ver uno ese proceso que iba haciendo el estudiante, porque de pronto cuando tu estas en el aula tu miras bueno el estudiante en los números del 1 al 100, llegó hasta el 80, él lo sabe ya tú lo apoyaste en lo demás tú vas viendo que tanto va avanzando, que tanto va aprendiendo, que tanto comprende, que tanto lee, que tanto... pero a través de la virtualidad no podíamos ver esos procesos al 100%, primero porque el papá trataba de evacuar lo más que pudiera, o sea, lo más rápido que se pudiera, ellos cuando te veían a través de la pantalla para ellos fue algo genial, el no poder de pronto de llegar hasta el aula pero de verte a través de la pantalla trataban de participar y de expresarte...porque los niños tienen eso, los niños a diferencia de pronto de los de bachillerato, los niños son más espontáneos ellos te quieren participar todos al 100%, entonces, diles tú vamos alzando la manito a través del computador era algo que para ellos... ¿alzar la mano a través...?, entonces, decirles donde tenían que dar clic que ahí también eso iba restando tiempo pero también lo íbamos educando en algo que para ellos en un futuro va a generar un impacto, pero sí, o sea tocaba empezar desde cero y cada vez que tú te conectabas esperar que los otros se conectaban, algunos se salían, deme otra vez el acceso, o sea era algo bastante tedioso, pero que aja se trató de hacer...pero en sí en sí como tal no se daba más que una evaluación cuantitativa más que cualitativa con ellos.

¿Cómo fue ese horario que manejaban, o sea como era la cuestión de conectarse, tenían algún horario específico?

Nosotros acá, Por la tarde, los estudiantes de pronto como ellos se... su horario era por la tarde nos así que nos conectábamos después de almuerzo por decirte a las dos de la tarde, decíamos papito vamos a tener encuentro tres veces a la semana lo que era martes, miércoles y viernes teníamos encuentros a veces de pronto lo cambiábamos pero muy esporádicamente siempre teníamos encuentros tres veces a la semana y manejábamos por decirte, martes nos encontrábamos para matemáticas y para naturales eh, miércoles para castellanos y para sociales y para el viernes para matemáticas y para castellano, siempre tratábamos de trabajar más castellano y matemática, que de pronto en ese siempre se nos hizo el énfasis de trabajarle a los niños la lectura y escritura porque tú sabes que eso en primero era primordial y cuando pasamos a segundo igual porque venían con cierto tipo de dificultades en esto y nos conectábamos dos y tres veces, ya de pronto se hacía una llamada a lista se les motivaba, bueno papitos los que no pudieron conectarse vamos a conectarnos la próxima se hacía un recuento de lo que se trabajaba y con los que no se conectaban tocaba video llamadas, tocaba wasap, las clases se les mandaba, algunos... seño, no pude descargar el video de la clase, entonces, vamos hacerle una explicación somera, para que usted tenga idea, todo era a través de eso.

¿Con base en su experiencia, cuáles podían ser las estrategias o las acciones más efectivas para llevar a cabo la virtualización en primaria?

Trabajo colaborativo, trabajo colaborativo, porque te digo que los niños solos, no iban a poder, ni ellos, ni nosotros, sino ya tenía que haber un acompañamiento del papá, del docente y del mismo estudiante, entonces fue un trabajo en equipo, un trabajo colaborativo, también lo que fue la parte de orientación que se le hacían a los papás de estar en esa interacción permanente, motivarlos, de pronto que ello no se sintieran solos porque es que en este proceso muchos papás, incluso alguno llegaban... no seño, es que eso de la virtualidad yo no... mejor que mi hijo repita, pero no papitos, porque muchos llegaron a decir, yo no tengo el tiempo seño, yo no tengo el espacio, yo no tengo como conectarme, pero papitos vamos

a tratar de hacer lo poco que usted pueda, dígame en qué momento usted se puede conectar, yo me acomodo al espacio que usted tenga, lo importante es que usted pueda colaborarle a su hijo, mire que un año es muy ... para decir que lo va a perder, más que todo fue eso, trabajo colaborativo, trabajo colaborativo con los papás y de un equipo de trabajo, porque también se hacían con los papitos ... se les dio charlas, acá en la institución manejaba lo que es trabajo social, de pronto con los universitarios en formación, entonces a ellos se les hacía una escuela de padres también, se les motivaba a ellos de manera virtual, se les decía a ellos desde cómo trabajar, se les hizo terapia, ósea, ellos prestaban por decirlo así sus horas acá de practica se vinculaba a los papitos y se les motivaba para que ellos participaran también y en las guías se trabajaba una actividad socioemocional con ellos en cada asignatura, porque es que estábamos viendo también una problemática social y había que con ellos motivarlos también, entonces fue un trabajo interdisciplinar.

¿Actualmente que necesitaría un docente de primaria para que desarrolle su clase de manera virtual con calidad?

Innovación, creatividad por que como te digo estamos en una época en que nosotros los docentes tenemos que ir avanzando a medida como va avanzando la tecnología, o sea, no irnos quedando, entonces utilizar esa tecnología a nuestro favor, por lo menos los videos ayudaban mucho, nosotros en ocasiones les decíamos a los papitos, ¡papito hay videos que nos explican, entonces si de pronto yo no estuve en la clase, no comprendí, me ayudo de videos que me permitan a mí llegar a mis estudiantes!, primero ser innovador, ser creativo para poder llegar a nuestros estudiantes a nivel de la tecnología e irle enseñándoles a ellos a manejar la tecnología a su favor.

¿Según su experiencia cuales serían los mayores obstáculos o problemas para desarrollar una educación en escenarios virtuales?

La responsabilidad, la falta de compromiso, la conectividad y el interés y motivación que tenga el estudiante, porque cuando hay una educación virtual ya eres tú quien toma la iniciativa, si asistes o no asistes, si trabajas o no trabajas, o sea, porque ya ahí se está generando cierto tipo de autonomía, ya tu no vas a tener un policía ahí como de pronto lo tienes en un salón de clases, porque en el salón de clases tú te vas rotando por el puesto para mirar qué está trabajando el estudiante, y entonces... papi si tú no estás trabajando ven no entendiste, no comprendiste ven vamos yo te explico de pronto en matemáticas ven mira vamos a sumar con piedritas vamos a restar con las mismas piedritas, te las llevas, los frijolitos, pero tú lo haces por estas en ese contacto con el mismo estudiante pero a través de la virtualidad toca creer en lo que el estudiante está haciendo allá, y que pasa que como él tiene tanta facilidad cuando tú lo mandas de pronto a crear se salen de la página, buscan cortan y pegan y ellos te pueden responder o un ejercicio ya hay tantas plataformas que te dan la respuesta a ti del ejercicio, y tú dices ¡ha... el estudiante lo hizo, magnifico!, pero tú no alcanza a visionar si el hizo el proceso para llegar hasta la respuesta, cosas que a ti la presencialidad si te permite hacerlo, entonces es eso aprender en el proceso, la virtualidad tiene sus ventajas, genial, porque la virtualidad te permite a ti de pronto en escenarios donde no puedes llegar... que el estudiante aprenda pero allí el estudiante es consiente que él va aprender por sí mismo, pero acá no, acá teníamos un contexto totalmente diferente acá el papel del estudiante era fundamental, su grado de responsabilidad, su motivación frente a el aprendizaje, si él no estaba motivado así nosotros hiciéramos como payaso acá delante de la pantalla él no te iba a prestar atención, muchos estudiantes y yo le digo por experiencia propia, por qué era a mí y habían muchos memes que mostraban a los papas detrás de la pantalla con la chancleta de que como quien dice está allí prestándole atención, porque muchos estudiantes estaban conectados, pero estaba jugando free fraude ,estaba jugando otra cosa, entonces, porque uno ... se alcanzaba porque de pronto por la experiencia, porque yo era con mis hijos, ¡cuidadito! ¡No sé qué! entonces si lo hacen acá no hay ese compromiso de ellos como tal, entonces para mí la educación virtual es un reto grande, porque más que todo debe haber una concientización del mismo estudiante, porque es él quien va aprender, si él tiene la dedicación, si él tiene la motivación si se va

hacer, pero si no él fácilmente puede utilizar esa tecnología a su favor para presentar sus actividades, eso es un reto, fue un reto grande.

¿Ha hablado o habló en su momento con un colega sobre todas esas experiencias que vivía o vivió?

Sí, te lo dije al principio que nosotros teníamos los micros centros y nos reuníamos mucho, lo que era primerito y compartíamos esa experiencia, incluso aquí lo hacemos, todavía en la actualidad, cuando de pronto nos reunimos para las comisiones de evaluación, hay un espacio donde dice, bueno vamos a compartir qué estrategias trabajamos durante este periodo, como se nos facilitó más y compartimos todas esas experiencias, sí durante la pandemia lo hacíamos porque es que trabajar ... como te digo fue algo en el que nos tocó aprender, entonces el apoyo de los colegas en este quehacer fue fundamental, el compartir experiencias, porque uno no se la sabe todas, entonces de pronto el compañero me decía: mira yo les llevaba de pronto una sopas de letras o yo les colocaba a ellos las sílabas, que ellos formaran oraciones o les iba presentando el dibujo, de acuerdo con el dibujo ellos iban haciendo creaciones, porque lo más difícil es de pronto tú poner a que el estudiante construya, porque ellos de pronto están acostumbrados de pronto es a actividades que no requieran de mayor esfuerzo, cuando tú a ellos los obligas de pronto a construir una oración a partir de una imagen les cuesta, les cuesta. Pero yo les digo a ellos, ¡la primera...! todos por lo menos, ahorita nosotros en el salón estamos construyendo oraciones todo es ¡el pato es mío!, la casa es mía, tratan de hacerlo todo igual, entonces ya en esa socialización, porque otra cosa es la socialización a través de la pantalla nosotros no podíamos socializar el cien por ciento con los estudiantes, tú le podías permitir al estudiante trabajar de pronto... que tres, cuatro te participaran, porque el tiempo era muy limitado, en cambio tú acá en el aula de clases y más que todo cuando nosotros estamos en primero, si yo alcancé a trabajar en tres horas castellano yo no voy a cortar la actividad, yo dejo porque está fluyendo, entonces veo que se está generando un aprendizaje más en ellos, entonces yo otro día digo, bueno avanzo en matemáticas otro día, dedico dos horas hoy en matemáticas y una en castellano, pero porque tú eres el que estás allí, cuando tú no estás con el estudiante cien por ciento, sino que estás rotando eso también tiene su desventajas, entonces eso es la parte de socializar, que ese contacto de tú a tú también nos permita aprender, no solo entre docentes sino entre los mismos estudiantes, porque ellos se reúnen en grupos, interactúan, socializan, comparten y aprenden de manera colectiva.

¿En su opinión, qué cosas podrían motivar o desmotivar a un estudiante de primaria, cuando la educación es virtual?

Esa parte de la no interacción con el otro compañero, el no contacto lo desmotiva, el no tener ese contacto, esa socialización, mira que los niños cuando llegaron al aula de clases, tocaron con ellos nuevamente... había unos que venían con mucho miedo, de pronto de hablar, de ese expresar sus ideas, entonces es eso la socialización es algo que el no contacto con el otro lo desmotiva. ¿Qué de pronto los puede motivar a ellos? La parte novedosa, porque de pronto si tú le muestras un jueguito porque es que hay muchas plataformas o muchos... que pueden aprender jugando, entonces fue algo que nosotros nos apoyamos, entonces como para ellos eso era impactante, ellos e pronto se motivaban, pero no era cien por ciento, porque no todos los estudiantes tenían ese acceso; por lo menos nosotros acá le colocamos videos pero tenemos acceso a internet, tenemos una pantalla, que todos lo van hacer y todos lo van a ver y todos van aprender de pronto a través del monosílabo o un video sobre las frutas en inglés, sobre la pronunciación, pero ya es algo que estamos haciendo colectivo en el aula. Cuando se deja de pronto ese video alguno papito no lo podían ver, los datos se le acababan, entonces eso pasa hacer una desventaja o algo que a ellos los desmotiva, porque no tienen el acceso como lo tienen otros y tenían que limitarse únicamente a resolverlo mediante la guía y con la poca motivación que el papito podía hacer.

¿Recuerda de pronto alguna situación así relevante que la haya marcado durante toda esa experiencia que vivió?

Si, una actividad socio emocional que hicimos con los papitos, donde tanto los niños y los papás se pintaron la cara a través de pintura, entonces el papito le pintaba al niño la nariz y la mamá y viceversa. Entonces hubo una actividad socio emocional en la que se vinculó papá, mamá, a través de lo que fue la

virtualidad, de cómo de pronto ellos iban a manejar ese proceso de enseñanza con los estudiantes, que no era algo totalmente riguroso, que no era cumplir por cumplir sino que ellos guiaran ese proceso, entonces fue algo... porque los papitos como te digo fueron claves en todo ese proceso, a ellos les tocó aprender junto con los niños y con nosotros, entonces siempre tratábamos de motivarlos, como te lo dije al principio, ósea, niños tan pequeños que el papá tenían que estar con ellos ahí en la clase, entonces tocaba enseñarle al papá, enseñarle al niño y entonces se trabajaron muchas actividades y hubo una de esa de manualidades en la que trabajamos, trabajamos con pintura... bueno ahora vamos a pintarle la carita al papá, a decirle una frase y a los niños, ósea les es fácil expresarse, pero a veces a los papitos les cuesta decirles a los niños: te quiero y más cuando de pronto ya van avanzando, entre mamá y papá muy pocos expresamos nuestros sentimientos, entonces decirle a él que el papá le dijera una frase bonita a la mamá, los niños quedaban... porque al papá le costaba, entonces, ese ejercicio hacerlo desde la virtualidad fue difícil pero se logró, se logró con algunos, fue una de las actividades más bonita, las socio emocionales que los niños jugaran, mire hicimos una de las escaleras de los valores, entonces qué tanto era yo responsable, si yo era responsable iba subiendo, cómo mi papá me enseñaba la responsabilidad, entonces, iba también llevando al papá a cuestionarse qué tanto yo estoy sirviéndole de ejemplo a mi hijo, porque es que en esa edad ellos son una esponjita, ellos van adsorbiendo el comportamiento de nosotros, entonces yo le digo a mi hijo: No digas mentiras, pero yo las estoy diciendo, entonces, una cosa es lo que yo digo y otro lo que yo demuestro con mis actos, entonces, toda esa parte de irle enseñando a los papás también fue algo victorioso porque se logró, en muchos se logró, no en todos pero como dice uno si logramos hacer dejar esa semillita entre o cuatro, pues uno dice: Se logró el objetivo, porque no en todos, decirles que de cien de cien lo vamos a lograr en todos ni siquiera cuando estamos acá en la presencialidad se logra, pero se trata de marchar.

¿Hay algo que de pronto desea agregar de todas estas preguntas que le he hecho, de todo lo que me ha conversado, de pronto algo que no le he preguntado que usted me quiera comentar o algo que quiera anexar a todo esto que hemos conversado hoy?

Bueno, anexar, que te diría yo pienso que se ha abarcado muchas cosas, pero algo que si se dejó de hablar fue, porque sólo hiciste una pregunta en base a eso, que fue de pronto: qué apoyo o qué capacitaciones nos dieron aparte de la secretaria de educación en cuanto a lo que fue esta cuestión de educación virtual, ósea fue muy poco, fue muy poco el apoyo con el que se contó, nos mandaron fue... afronte, afrontense a la guerra sin darnos esa preparación antes y por más que de pronto se decía vamos a trabajar, vamos flexibilizar currículo, siempre nos estaban pidiendo resultados, siempre nos estaban pidiendo resultados, no vamos a mirar qué tanto ha avanzado el estudiante, qué tanto ha comprendido, vamos a flexibilizar currículo, pero también nos decían: Tenemos que flexibilizar currículo pero tenemos que valorar lo poco que hizo el estudiante, esa parte de pronto de que nos tocó ser muy flexibles porque decirlo en cierta medida en pandemia quién perdía el año fue porque no cumplió, fue porque no presentó un trabajo, porque no lo llevó porque en realidad no hizo nada, incluso se les dio tiempo a los estudiante, !No, en enero vamos a definirle el año en enero! Preséntenme en enero todas las actividades, ósea si hubo un proceso para eso y no lo presentó ¿qué iba aprender el estudiante de diciembre a enero? ósea lo hizo por cumplir, por pasar un año, cuando ya regresamos nos tocó a nosotros trabajar dos años en uno, ósea por más que quiera para nivelar la educación, esos dos años que se perdieron en pandemia necesitamos como tres años para que los estudiantes nuevamente se nivelen, pero ¿qué vemos? Que el sistema evaluativo no flexibilizó nada, ósea al momento de evaluarlos en pruebas ICFES y en pruebas... incluso en las mismas pruebas del PTA no hubo flexibilidad, ósea ahí no hay una unificación de criterios, ósea nos piden a nosotros que seamos flexibles desde el aula de clases, pero ellos están evaluando en el mismo esquema, entonces dicen ¡no, el estudiante salió mal en el área de castellano! Pero ajá, obvio que va a salir mal, porque vinimos de un proceso donde el estudiante fue poco lo que aprendió, mira, niños que llegaron a segundo, ajá como dices tú... ellos cumplieron con todo y tú le vas a decir: no perdieron el año, ósea no podías porque tú estabas evaluando esa parte, te tocó pasarlo, pero el estudiante llegó a un segundo sin saber leer, entonces te tocaba ver un primero y un segundo ahí mismo, entonces es algo que para que la educación se nivele se necesita de un tiempo, entonces fue algo que de pronto en lo que hay

que trabajar y en lo que hay que seguir trabajando, porque no es de ahora, es un proceso que a nosotros nos toca pues ir nivelando al estudiante hasta llegar allá, es de pronto... y que no nos dieron todas esas herramientas y no se trabajó mancomunadamente, ósea , nos dijeron flexibilicen, vamos a minimizar contenido, no podemos dar los mismos diez temas, tenemos que dar cinco, seis, siete, priorizar en primero y en segundo la lectura, pero ajá, cuando el estudiante de tercero se enfrenta a una prueba, de esa que hacen del PTA, le evalúan temáticas en tercero que él no alcanzó a ver, obvio que va a salir mal, entonces dónde está esa unificación de criterios, esa de pronto es la parte.

ENTREVISTA DOCENTE 2 (D2)

¿Qué significa para usted enseñanza en contextos virtuales?

R/ Bueno, enseñanza en contextos virtuales cuando sucedió para los tiempos de pandemia en el 2021 fue ese proceso en el que uno se transformó, transformó totalmente la identidad docente, buscar esas estrategias que llevaran a cabo ese compromiso o esa conexión bien sea por medio de ese dispositivo electrónico, pero también esa conexión docente estudiante que por obvias razones estaba de pronto rota porque en la distancia era mucho los vacíos que había que llenar.

¿Entonces según esa experiencia qué cree usted que es educación virtual?

R/ Bueno, educación virtual es hacer uso de las tics, buscar esos recursos digitales y llevar a cabo esa enseñanza, esas estrategias didácticas, esas metodologías que enriquezcan el proceso de formación de los estudiantes, entonces esa enseñanza virtual a mí me pareció muy productiva, teniendo en cuenta la situación de ese entonces, pero era que se podía utilizar todos esos recursos tecnológicos que de pronto estaban olvidados y que anteriormente se seguía esa pedagogía tradicional y al momento de llegar a esa pandemia, a esa virtualidad nos tocó buscar nuevas rutas.

¿Ha desarrollado usted en algún momento la educación virtual?

R/ Sí

¿En qué momento, por qué y qué programas empleó?

R/ Precisamente en el 2020 estaba haciendo mi práctica, yo me gradué en el 2020 en pandemia, soy el resultado de la pandemia y al momento de ingresar ya a trabajar como tal en el 2021 ya yo venía con ese chip o de pronto no fue tan difícil para mí adaptarme a ese contexto y utilicé diferentes plataformas, zoom, Google Meet, WhatsApp, otros recursos por ejemplo para llegar a los estudiantes que de pronto no tenían acceso a internet, entonces se le creaba un contenido digital bien sea un video, por powToon, entonces utilizaba muchas diferentes herramientas.

¿De pronto recibió usted alguna capacitación, algún entrenamiento en la utilización de esos programas, de esas herramientas o ya usted conocía de eso?

R/ Bueno, ya conocía de ellas, precisamente en la universidad utilizábamos todo este tipo de herramientas, bien sea porque primero que todo había una materia dirigida a la utilización de este tipo de software para precisamente, no nos estaban preparando para una pandemia sino para innovar en nuestras clases, entonces ya las conocía.

¿Y durante el proceso que le tocó aplicar ya eso hubo alguna capacitación de pronto de parte de la institución o de parte de la secretaria de educación?

R/ Bueno por parte de la institución, hubo sí, recuerdo, hubo una capacitación en la cual nos socializaban la plataforma más conveniente para lograr esa conexión de estudiantes profesor, padres de familia porque que ellos también estaban vinculados y era Google Meet, nos capacitaron y era una plataforma muy fácil de utilizar y pues habían unos chicos que de pronto normalmente, no era muy común pero sí se necesitaba de pronto tenerlos ahí conectados o al pendiente que por alguna problemática en casa, fallas en la electricidad, en el internet siempre estaba WhatsApp disponible, entonces también fue ese punto clave.

¿El dominio de habilidades que tiene en el manejo de las tics, según su consideración es bueno, excelente, regular o no muy buena, qué cree usted desde su perspectiva?

R/ Bueno, considero que es muy bueno, sin embargo considero que se perfeccionó o se mejoró en este tiempo de la virtualidad, en el que tuvimos que explorar diferentes recursos, yo me acuerdo precisamente que aparte de las plataformas a mí me gustaba de pronto porque un elemento importante era que lográramos esa motivación y que los niños estuvieran allí concentrados o motivados en la clase, entonces

si yo de pronto utilizaba esa pedagogía en la que saludaba buenos días cómo están, hacíamos digamos una dinámica, la respectiva oración y demás y yo desarrollaba esa clase pregunta- explicación se me iban a aburrir muy rápidamente, había una guía, sin embargo yo utilizaba diferentes recursos, como juegos online que eran muy fundamentales para que ellos pudieran de pronto estar ahí atentos y motivados.

¿A cuáles problemas de pronto, no técnicos, no que se me fue el internet, no que el niño no tiene computador, de pronto dejando ese tema un poquito a un lado, qué problema cree usted que se le presentó durante ese proceso?

R/ Bueno particularmente yo lo llamé siempre un reto y era porque yo oriento lengua castellana y era allí, se necesita ese vínculo físico, el estar revisando ortografía, el estar revisando grafía y todo esos tipos de elementos y el no tener esa visualización directa de cómo iban los chicos o que si de verdad ellos eran los que trabajaban, me parecía como un factor bastante preocupante porque no tenía certeza a ciencia cierta si era el niño el que trabajaba o si era el padre o alguien que lo estaba orientando, entonces uno como docente siempre asumía que todo iba bien, que todo estaba perfecto, pero habían casos particulares que al momento de pronto de evaluarlos, realizarles alguna actividad en las que estábamos trabajando desde la virtualidad pero de manera... (Cara a cara), digamos por ejemplo se evaluaba de uno en uno, entonces al verlos, observarlos de forma particular ahí se podía analizar quiénes eran los que verdad trabajaban y los que lee ayudaban, entonces ese fue uno de los factores que más me preocupó el que no se sabía atentamente cuando trabajaba el niño y cuando no, cuando trabajaba el padre de familia.

¿Qué instrumentos de evaluación usó durante la pandemia?

R/ Muchos, bueno instrumentos utilicé rubricas, hay un programa por Google que es tipo encuestas, los cuestionarios, normalmente los exámenes se hacían por ahí, pero usted sabe que el chico podía copiar y buscar fácilmente la pregunta en Google, entonces hacíamos doble evaluación, se hacia la escrita, esa no podía faltar pero también se hacía una evaluación oral, una vez finalizaba el cuestionario debía ingresar a la plataforma y yo le iba hacer la evaluación, de pronto teniendo en cuenta cuales eran sus falencias, se evaluaba de manera individual.

¿Y qué le pareció esa forma de evaluar, de esos instrumentos que usted utilizó, sí le permitió valorar el aprendizaje de los estudiantes, de pronto mirar cómo iban ellos?

R/ Bueno sí, no te puedo decir que un cien por ciento, pero sí funcionaron, porque resultado de ello que cuando regresaron ya de manera presencial habían chicos muy centrados o con buen manejo en cuanto a las temáticas ya trabajadas, entonces una prueba de ellos es que sí, considero que sí funcionaron y más que todo nosotros decidimos no olvidar o tener en cuenta de que los chico se les podía... habían unos que estaban solos, entonces se les hacía fácil buscar las respuestas, entonces nosotros siempre nos centrábamos en que no todo es tan fácil, aunque estemos en casa debemos cumplir con todos los logros que esta acá asignados en la institución.

¿Cuáles criterios evaluativos de pronto utilizó para valorar los avances de los estudiantes, es decir, qué criterios tenía en cuenta usted para decir, no, vas bien en castellano, vas bien en ortografía, tienes un cinco porque hiciste esto o tienes un uno porque ajá no lo hiciste?

R/ Bueno allí era algo muy particular y yo le decía a la coordinadora, antes de pandemia nosotros nos preparábamos para un solo salón de clases, cuando estábamos en pandemia preparábamos si eran treinta estudiantes, eran treinta salones de clases a los cuales debíamos de llegar, entonces uno de los criterios que de pronto tenía en cuenta o teníamos en cuenta a nivel general, era cumplimiento del horario académico, uso del uniforme respectivamente, participación activa en todas las actividades asignadas, presentación puntual de las actividades, por ejemplo en Google Meet, nosotros ingresábamos a la plataforma, yo les daba la orientación, trabajábamos una guía porque había un proceso de ejercicios en clase que trabajaban conmigo para que de pronto en la actividad o la temática la pudieran dominar y ya les quedaba un compromiso en casa, ese compromiso en casa lo podían hacer llegar, bueno de acuerdo también a la dificultad del compromiso, éste tenía que hacerlo llegar de pronto dentro de dos días, si era

una exposición o si era una actividad ese mismo día, debían hacer llegar la actividad, entonces también compromiso era otro criterio que se evaluaba, en cuanto a la ortografía y la grafía era un poco complejo y era un trabajo... Yo creo que era la que más le tocaba estar todo el día conectado en WhatsApp, porque la evidencia me la mandaban en un paf, paf que yo debía revisar y hacerle las observaciones por WhatsApp... En su proceso de grafía debe mejorar, debe seguir practicando transcripción, entonces era un poquito complejo, pero se logró.

¿Crees que de pronto esos criterios de los que me acabas de contar te permitieron evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes?

R/ Sí, no te puedo decir que todos porque no puedo obviar casos, porque había chicos con necesidades educativas que de pronto necesitaban esa interacción con el docente, ellos fueron los más afectados porque había muy buenos y había otros que necesitaban de un apoyo, de una orientación constante para poder así avanzar en su proceso, entonces se logró con algunos y con otros tuvo que irse trabajando poquito a poco.

¿Bueno, tú me comentas que había niños que tenían necesidades, cómo hacían con esos niños, llevaban el mismo proceso que los otros o tenían algo especial para ellos?

R/ Bueno, no se trabajaba de la misma manera, sí se vinculaba a la plataforma, podían participar pero a ellos se les daba un trato diferente, por así decirlo y era que se les diseñaba un instrumento, una guía diferente, atendiendo a su nivel de aprendizaje, entonces de pronto si el niño tenía TDH normalmente buscábamos la manera en el que él estuviera... no fuera tanta lectura o tanta escritura, pero que de igual manera se estuviera trabajando la escritura y lectura, habían otros casos de pronto de chicos ... Se presentaron situaciones donde algunos no sabían leer y por más que uno le asignara de pronto formas, estrategias, no se lograba, entonces también tocaba diseñarles una guía, imagínate si no sabían leer la pregunta, entonces cómo hacíamos ahí, entonces ahí jugaba un papel fundamental todo lo relacionado a imágenes, videos, jugos para poder sobre llevar la situación.

¿Según tú experiencia y todo eso que viviste, cómo crees que debería implementarse la educación virtual en el nivel primaria?

R/ Bueno tengo que pensarlo, porque hay tantas cosas que de pronto uno quiso lograr, primero es contar con un buen equipo, un buen salón, una buena aula, unos buenos implementos, un buen internet, de allí parte todo para poder llegar a esas casas, a esos salones que yo le llamaba, este que otra cosa que podría mencionar haber... Bueno juega un papel fundamental el rol del padre de familia, se veía muy reflejado que aquellos niños que tenían ese apoyo de los papás les iba muy bien, esos chicos que estaban solitas les iban muy mal, entonces esa es otra cosa que yo también le agregaría, que el padre de familia tuviera un rol activo en el proceso de sus hijos.

¿Para usted según su experiencia, qué es lo más relevante de una educación virtual en primaria, que usted diga, tiene que pasar esto y esto para que sea una educación de calidad?

R/ Bueno no quiero ser redundante, pero principalmente lo que te mencionaba anteriormente, buenos equipos, buena conexión, porque de pronto eso fue una de las fallas o de los retos, no vamos a llamarlo fallas, sino retos y eso no sé qué más.

¿De pronto algo relevante que te pasó en ese proceso con algún estudiante, con algún padre de familia o en alguna clase que tú digas, no a mí en educación virtual, cuando yo la trabajé me pasó esto esto y no se me olvida, porque me dejó tal enseñanza o porque me pasó tal cosa?

R/ Bueno tengo muchas, te voy a contar cuando sólo estábamos en la virtualidad o cuando estábamos de manera alterna que fue doble reto. Cuando estábamos cien por ciento en la virtualidad, no solamente era darle clases a los niños sino también a los papás y era muy complejo de pronto o a ellos se les olvidaba que los que estaban en el colegio eran los niños y ellos también querían participar, también querían argumentar y yo siempre les hacía observaciones como que los que estaban estudiando son sus hijos, no

son ustedes, entonces muy bueno por el apoyo, gracias pero hay que dejar que ellos exploren, que ellos se equivoquen, entonces eso era un reto bastante complejo el tenerlos activos pero no participativos, en ese momento donde los que tenían que participar eran los niños: en la alternancia que tenía que estar al tiempo con los niños que estaban de manera física y también con los que estaban virtual y vigilar disciplina con los que estaban acá y con los que estaban allá, que estar verificando que estuvieran trabajando, que respetaran el espacio porque era algo fundamental, porque era algo que estaba siendo observado, bueno eso, mantener niños atentos, tanto por la pantalla como de manera presencial.

¿Pero esa parte de alternancia, las tenían al mismo tiempo, tenían los estudiantes en el salón y al mismo tiempo en el computador?

R/ Si

¿Cómo hacían en ese caso de pronto si estabas atendiendo acá los presenciales, pero al mismo tiempo de pronto tenías acá en el computador a algunos alzando la manito, para participar, para preguntar?

R/ Bueno si, era un reto bastante grande y ahí jugaba un papel súper importante el dominio de grupo, ese respeto en pedir la palabra, el asumir de que otra persona está hablando y debo esperar turno, todo eso era muy fundamental, entonces los que estaban presencial y virtual, yo al tiempo daba la explicación, verificaba que estuvieran escuchando bien, si necesitaban hacer una pregunta, pues ellos activaban el micrófono y decían, seño no le entendí, no le escuché, me podría explicar o me preguntaban relacionado a lo que estaba explicando en el momento, lo mismo pasaba con los que estaban acá de manera presencial, entonces para que ellos supieran lo que estaba pasando, entonces yo repetía las preguntas, entonces digamos que Pepito decía, seño pero es yo no le entendí muy bien lo que dice sobre lo que son los verbos, entonces yo socializaba para todos... Imagínense que el compañero Pepito tiene una duda que le puede pasar a todos y es que él no sabe o no tiene claro cuándo identificar los verbos, entonces así... Ellos estaban activos o atentos a lo que estaba pasando allá y también mantenía activos a los que estaban ahí detrás de la pantalla.

¿Los que estaban de pronto en la pantalla tenían la oportunidad de ver a sus compañeros que estaban acá en el salón presencial o solamente la podían ver a usted y escuchar a sus compañeros?

R/ Podían escuchar a sus compañeros, podían ver el tablero, pero era muy complejo, entonces yo siempre les compartía pantalla, ósea preparaba diapositivas y a medida que se iba desarrollando, de pronto lo que iba escribiendo en el tablero también iba proyectado mediante la diapositiva.

¿Tuvo la oportunidad de hablar o conversar con algún estudiante sobre el proceso evaluativo que usted llevó a cabo, de pronto que le comentaba qué les parecía a los estudiantes esa manera de evaluar que usted llevó a cabo?

R/ Bueno, habían unos que hacían comentarios tipo de que extrañaban la virtualidad porque ahí si obtenían buenos resultados, ya sabíamos el por qué tenían buenos resultados, los otros, habían unos que eran muy juiciosos, responsables con su proceso académico, que eran muy sinceros en cuanto a su proceso, si no sabían la respuesta simplemente nunca la dejaban sin marcar pero ellos sabían a lo que podían apuntar, entonces en cuanto a ese proceso ellos decían... bueno, ellos comentaban que era muy complejo tener que responder a esas preguntas y les daba nervios también no equivocarse cuando ya estaban directamente conmigo, que si de pronto la respuesta que ellos me daban no era suficiente o si se les olvidaba por la presión del momento, eso ellos comentaban; pero habían otros que si decían que si disfrutaban el proceso, es decir, habían de allá y de acá.

¿Con base en su experiencia, ya después que ya pasó ese proceso, que ya tiene los estudiantes en el aula, cuáles podrían ser esas estrategias o esas acciones más efectivas para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje de manera virtual con niños de primaria, con niños de quinto, de cuarto, los niños de primero, usted que es de castellano, los niños de primero que apenas van a

empezar ese proceso de lectura y escritura, cuáles serían esas estrategias, esas acciones según su experiencia para que fuera un proceso de calidad?

R/ Hay que tener en cuenta muchísimas cosas y obviamente nunca bajar el nivel de exigencia y de pronto ese era el error que muchos estudiantes asumían, los padres de familia asumían que por estar en virtualidad el nivel de exigencia bajaba, nosotros nunca bajamos en cuanto a eso, entonces eso algo primordial, el siempre estar preparado, siempre había que tener ese plan de clases activo, dinámico, lleno de mucha lúdica, de mucha didáctica, porque eso era algo fundamental el tener atrapados, enamorar al niño en ese contexto virtual era fundamental para que no hubiera esa pesadez o llenar ese espacio que de pronto te brinda el colegio, que es el interaccionar con los compañeros que es el vincular ese lazo afectivo docente – estudiante que también es fundamental, entonces al estar en esa virtualidad era primordial como te decía, crear ese plan de clases dado a las necesidades que se presentan en el aula tanto de conocimientos pero también la parte de juegos, la parte motivacional, la parte de la inclusión, también era fundamental eso; todo eso es necesario para poder llevar una buena educación virtual de calidad.

¿Actualmente según su parecer y su experiencia qué se necesitaría a nivel docente, óseo qué necesita un docente del nivel de primaria para llevar a cabo una educación virtual?

R/ Necesita mucho dominio de las diferentes herramientas tecnológicas porque estamos en esta era digital donde sino te preparas los estudiantes saben más que tú, entonces ahora imagínate donde ellos están en contexto diario con una Tablet, con un teléfono, con un computador, el docente debe tener aún más conocimiento de estos elementos, de esas herramientas que permiten esa interacción, entonces el dominio de diferentes plataformas digitales, dominio en cuanto a herramientas de diseño porque es muy fundamental que el chico... habían unos que de pronto asumían que porque el profesor daba cierta guía él la iba a encontrar en Google, entonces es bueno que el docente sea quien diseñe su propio plan de clases, su propia guía de trabajo, entonces eso es primordial.

¿De acuerdo a su experiencia, cuáles serían los principales problemas u obstáculos para desarrollar la educación en escenarios virtuales?

R/ Bueno el nivel socio económico es muy fundamental porque, bueno nosotros no tuvimos esa problemática al cien por ciento pero sí habían casos de niños que no se podían conectar porque no tenían acceso a internet por cuestiones económicas, por cuestiones de salud, porque vivían en un espacio rural, entonces la receptividad era muy poca, entonces era fundamental que tuvieran todos una buena conexión o que tú tuvieras un plan alterno en mandarle su guía de trabajo, su video previo donde le puedas explicar detalladamente lo que se trabajó, porque de pronto si estaban un poco en contra entregar una guía y que el estudiante ya fuera el que decidiera como hacerla, habían esos casos donde lo hacían ellos sin una previa orientación y estaban totalmente perdidos, entonces sí es bueno darle una introducción antes de que ellos desarrollen ese material.

¿De pronto has hablado con algún colega o con algún compañero sobre ese proceso que vivieron, que viviste, qué te han dicho, qué les pareció de pronto a ellos?

R/ Bueno hablando con colegas de acá y con colegas de otros colegios, he recibido muchos halagos, ellos decían, mis respetos, mis respetos en tener que trabajar con estudiantes de manera presencial y virtual al tiempo y tenerlos allí y tener a esos padres de familia satisfechos, era un reto bastante grande y nosotros en cuanto aquí en la institución decíamos, sí podemos, era una parte también de motivación, porque habían días donde el estrés, de pronto el internet se iba y nosotros queríamos terminar a tiempo o lograr ese reto, habían por ejemplo veces en las que se iba la conexión y nos tocaba luego dejar un mensaje de WhatsApp... Mira hubo inconvenientes con la recepción en cuanto al internet y por tal razón nos debemos conectar en la hora de la tarde, los padres de familia afortunadamente era muy conscientes y decían , sí, claro que sí profe, si usted dice a las dos o dos y media la niña estará pendiente, usted le mandará el link y así era. Entonces esa experiencia fue muy grata, muy enriquecedora y eso eran los comentarios que salían de que es un reto, lo logramos y cuando ya lo terminamos, sí se pudo y referente a los colegas que de pronto tuvieron esa misma experiencia, pero tan compleja, ellos decían, yo me

estreso con un proceso donde era diseñar guías, mandar un video, hacer algo bastante lúdico, ahora manejarlo en tiempo real, ellos decían que era bastante duro.

¿En su opinión, qué podría motivar o desmotivar a un estudiante de primaria al momento de desarrollar una educación virtual?

R/ Bueno, incluso esto los puede desmotivar en un salón de clases y es un profesor que no prepare, que no realice, que no investigue, que no diseñe, que no crea o que no elabore nuevas estrategias para llegar a ellos, los niños son como una esponjita y ellos deben recibir cosas positivas, no cosas que de pronto ellos llamen aburridas y también como profes es muy triste que un estudiante que haga un comentario bien sea en la virtualidad o en la presencialidad y es que te digan: ay profe, usted no puede cambiar la metodología, es que es muy aburrido lo que está trabajando, no podemos jugar o demora mucho para que se acabe la clase? Entonces siempre es bueno prepararse y elaborar nuevas cosas en tendencias, este algo que de pronto yo elaboro y a los niños les gusta mucho y es que no hay que obviar que son unos niños que ya están en una era tecnológica, lo que si tengo muy claro es que hay unos contenidos específicos para cada edad, entonces que los memes, que frases, que juego, entonces yo buscaba esas estrategias para que ellos pudieran elaborar, participar y disfrutar en la clase.

¿Además de lo que me ha comentado, qué otra situación relevante le ocurrió durante ese proceso, alguna situación relevante que a usted no se le olvida, de pronto que le haya marcado, que usted diga ese suceso que me pasó con ese niño, con ese padre de familia, con mi compañero, no se me olvida?

R/ Pero ¿de manera positiva o negativa?

De cualquier forma.

R/ Bueno negativo, nada porque siempre las cosas que pasaban eran algo que te invitaba a ti a crecer, entonces nunca lo tomé de manera negativa, pero si habían cosas muy positivas y que como profe era muy satisfactorio, por ejemplo dar esas clases que los niños lo disfrutaran, por ejemplo yo hacía muchos juegos, uno de ellos era el que ellos interaccionaran con su entorno, entonces les daba cinco minutos, por ejemplo, ese era como la motivación, ellos ya sabían que la clase iba hacer divertida cuando había un juego antes de, entonces yo les decía que tenían que estar preparados porque íbamos a jugar la siguiente dinámica, entonces yo les decía vamos a jugar hoy la dinámica de los colores que tengo en casa, entonces yo les decía: ¿Preparado? Y ellos buscaban de pronto, les asignaba un color, entonces le decía les doy un punto al niño que encuentre un elemento de color rojo, entonces dejaban las cámaras activas y usted veía al niño corriendo por toda la casa buscando un objeto rojo, que buscando algo azul, no que tiene que traerme una media de color amarillo o una prenda de vestir de color amarillo, entonces ellos buscando en la ropa y traían y decía: yo, yo, yo; algo que ellos disfrutaban mucho era eso donde ellos pudieran crear y les hice una actividad para los textos instructivos que era como era ese paso a paso para seguir una instrucción, entonces yo les dejé la actividad de realizar una pizza, les di la receta, les di cómo era el paso a paso, entonces ellos elaboraron su video, le hicieron su previa edición, el que quiso se puso vestuario de chef y este hicieron, seño primer paso: tal, segundo paso tal, entonces ahí también pude trabajar de manera práctica esa temática.

¿Para usted y según lo que me ha dicho y me ha venido comentando, qué se debería considerar para virtualizar la educación en primaria, qué componente o medidas se deben de tener en cuenta para que de pronto en tiempos venideros podamos utilizar la educación virtual?

R/ Bueno, componentes prácticos por parte del docente en cuanto al dominio y manejo de las diferentes herramientas, otro es la preparación también de sus conocimientos porque hay muchos sectores o vacíos por llenar, porque no es lo mismo enseñar ortografía de manera presencial que de manera virtual, entonces por ejemplo yo estoy viendo y te digo que esta letra sube y que esta letra baja y allá en la virtualidad yo no voy a estar viendo lo que tú haces, debo preparar nuevas estrategias, nuevos métodos para poder llenar o evaluar o crear ese componente para que los chicos puedan desarrollar positivamente

ese elemento que yo quiero que logren, entonces ese es otro, por parte de los estudiantes también compromiso, disciplina y mucha sinceridad, porque no es tomarlo fácil porque es virtual, hay reglas que cumplir, entonces eso era algo en la que la virtualidad se hacía mucho énfasis y que por nada del mundo no se aceptaban niños que se conectaran tarde, niños que estuvieran en la cama, aunque estuvieran el uniforme, niños que debían presentar su uniforme de manera completa, que si era el de diario, era camisa, falda, sus respectivos zapatos, bien peinados, entonces aunque no era primordial en cuanto a evaluar conocimientos y eso, pero les enseña a ellos que deben cumplir con las reglas estipuladas y que por más que sea virtualidad no quiere decir que es facilidad, por parte de los padres de familias que tengan un rol activo, dinámico, asertivo y participativos, de pronto había algo y es que como las observaciones normalmente uno se las hace directamente al niño de manera diaria, mira que tienes que mejorar, y no es lo mismo decirle mi amor bello yo te recomiendo a ti que debes mejorar estos aspectos, que debes seguir estas recomendaciones a por un mensaje, por un correo informar “se le recomienda al estudiante que debe mejorar tal cosa”, entonces esa asertividad en cuanto a lo que se decía no muchas veces, uno trataba de ser muy formal o muy cuidadoso pero no era bien recibida, entonces uno de pronto no le gustaba ese tipo de comentarios, no es que tu hijo va mal, su hijo no iba mal sino que como docente quiero que tu hijo mejore, y te estoy haciendo estas observaciones para que pueda avanzar en los logros que se quieren adquirir, eso que sean asertivos en los comentarios que el docente tiene por dar.

¿De pronto hay algo que no me hayas contado, de pronto hay algo que yo no te he preguntado y me quieras expresar, me quieras decir, de pronto algo que quieras concluir que no me hayas dicho hasta el momento?

R/ Bueno lo que te puedo decir no sé si te sirva de mucho, pero como te decía yo tengo las experiencias desde el 2020 e hice mi practica precisamente acá en el colegio, fue mi practica en la virtualidad porque la había tenido en la presencialidad y estaba de pronto vinculándome con esas plataformas que aunque se me facilitaban mucho nunca era de más el de investigar nuevas cosas, entonces yo hice mi práctica profesional acá en la institución, donde buscaba transformar ese rol docente y de cómo evaluar esos procesos de comprensión e interpretación de textos, aparte de unas estrategias que proponía una autora que se llama Juana Pinza y era como el estudiante lograba comprender, interpretar textos, estando aun en la virtualidad sin de pronto el docente verificar si hubo una lectura de acuerdo al manejo que se requiere, si hubo un proceso de meta cognición, no se sabe, entonces la estrategia con lo que yo buscaba era lograr que los chicos principalmente se enamoraran de la lectura, de la producción de textos y que a su vez fueran mentes críticos a la hora de expresar una idea, referente a lo que leían y proponer y argumentar, entonces eso algo que trabajé en la virtualidad con elementos totalmente tecnológicos porque no se podía con otras opciones.

ENTREVISTA MADRE DE FAMILIA 1 (M1)

¿Qué significa para usted educación virtual, qué entiende usted de todo ese proceso que vivió, qué es para usted educación virtual?

R/ Pero eso para mí no fue... no era educación virtual. Primero que todo porque los niños ahí en esas clases virtuales no aprendían nada y esas clases más bien todo fueron para nosotros los padres que para los niños, me parece a mí que sí.

¿Y por qué cree usted que más que para los niños fue clase para usted?

R/ Porque nosotros los padres éramos los que hacíamos más bien todo, todos los trabajos, todas las tareas, la responsabilidad era más de nosotros que de los niños.

¿Pero durante la pandemia, su hija, sí dio clases virtuales?

R/ Claro que sí, se conectaba tres veces a la semana con la docente, si... pero no las primeras semanas, ya yo no recuerdo si al mes, a los dos meses, pero no... demoraron un tiempo para retomar las clases virtuales. Pero ahora no recuerdo si fue un mes o durante dos meses o tres meses.

¿Y durante ese tiempcito, antes de empezar ya las clases virtuales como tal, los niños estaban sin hacer nada o hacían algo?

R/ No... yo como madre, la ponía a la niña hacer dictado, le ponía suma, la ponía a leer, a escribir cositas o porque como teníamos guías, le decía: mami vamos a ir resolviendo estas guías, para cuando vengán las clases virtuales ya tú tengas un entendimiento, entiendas que es lo que la profe está... vaya a explicar.

¿Y quién mandaba esas guías?

R/ No, porque tú sabes que, antes de que... cuando cada... este colegio aquí en el primer periodo ellos les arman un libro donde vienen todas las guías: de matemáticas, de castellano, sociales, naturales y eso lo van haciendo ellos por semanas. La semana... allí le indica: semana uno, semana dos y el tema, ya. Entonces ya teníamos esas guías porque apenas iba a empezar el primer periodo.

¿Ósea, antes de que empezaran las clases, antes de que empezaran bien las clases, a los niños le entregan un paquete de los contenidos de lo que van a trabajar?

R/ Ujum un paquete de guías.

¿Entonces usted a partir de eso, usted acá en la casa...

R/ Claro, por semana, decía semana tal, tal tema, buscábamos el cuaderno de sociales y nos poníamos hacer como un ejercicio en un cuaderno viejo, no en los cuadernos esos, porque no sabíamos si suspendían...

¿Usted maneja alguna plataforma educativa, WhatsApp, alguna plataforma que de pronto el colegio dispuso para montar las tareas?

R/ Aquí todo era por WhatsApp, las profesoras se conectaban por WhatsApp o también estaba una aplicación, pero ahorita no me acuerdo.

¿Ósea, si había una aplicación?

R/ Si, para que se conectaran varios niños.

¿Zoom?

R/ Sí y las tareas las mandábamos por PDF.

¿Por WhatsApp?

R/ Sí

¿Cuándo empezaron esas clases virtuales, ya usted manejaba WhatsApp, manejaba los grupos de WhatsApp?

R/ Sí, porque es que el profesor, cuando uno ya matricula a los niños y en la primera reunión que hacen de padres de familias para escoger la asociación de padres de familias, ellos enseguida formamos un grupo, ya, forman el grupo y allí van comentando como las reuniones, qué tienen que llevar los niños, cualquier material que necesiten, entonces ya ese grupo estaba, lo bueno es que ya ese grupo estaba, cuando la pandemia ya ese grupo estaba formado y la seño lo tenía, María Guadalupe y le ponía el nombre de la mamá para no equivocarse donde hay tantos niños.

¿Pero los grupos eran por grados?

R/ Si, eran por grados

¿Los grupos eran por grados, ósea el grupo de María Guadalupe era un grado?

R/ Si, pero eran muchos pocos los niños, eran muy pocos los niños que se conectaban, porque como te dije ayer, todas las familias no tenían acceso a un internet, a un celular, entonces era poquitos los niños que se conectaban, pero tras que eran poquitos, los niños que no se podían conectar se acercaban los padres de familias a la institución y allí daban la guía para que los niños que no tenían acceso a internet trabajaran con las guías, entonces le ponían un tiempo a ir a entregar las guías para que los docentes revisaran.

¿De manera presencial, los padres iban a buscar la guía, le daban un tiempo para desarrollarla y después las entregaban de manera presencial?

R/ Sí

¿Y usted qué cree que era mejor, con esas guías o dando clases virtuales por medio de video llamadas y por WhatsApp?

R/ A mí me parecía que, por video llamada, porque las niñas se conectaban, verdad, siempre había un grupo, siempre había diez, doce, había niños, había días que se conectaban varios, diez, doce, quince. Como había días que se conectaban ocho, seis y cuando se conectaban menos yo no dejaba, yo todas las veces que la seño se conectaba, yo todas las veces me conectaba con la niña, entonces ella le explicaba el tema, la seño tenía su tablero, su pizarrón y les decía, hoy vamos a ver este tema y ellos gritaban, seño, yo sé, seño yo sé, viste ellos se alegraban por que la seño... y a mí me parecía que era mejor las clases virtuales que por guías.

¿Con qué frecuencia ayudaba usted a su hija, ósea, tenían de pronto un horario específico o de pronto tenían un plan, no hoy vamos hacer esto o ya tenían un horario, todos los días estudiaban a la misma hora o cómo hacían, cómo hacía usted sabiendo que usted es madre de familia, le tocaba hacer el almuerzo, aseo a la casa, lavar, todo eso, cómo hacía?

R/ Porque la seño, ella decía, hoy... mañana teníamos clases virtuales, ella hoy mandaba el audio y decía: Mañana a tal hora nos vamos a conectar, entonces yo el día que la seño se conectaba por las horas de la mañana, yo a mi niña no la ponía hacer tareas en la mañana, la ponía hacer por la tarde, pendiente que íbamos a conectarnos... Pero, mientras no había clase virtuales por las horas de la mañana, como si cuando... La ponía a trabajar en el mismo horario que trabajaba ella en las clases presenciales, que estaba en jornada de mañana, entonces la ponía en la casa en las horas las de mañana.

¿Ósea, tenían un horario establecido como para que ella de pronto no perdiera la costumbre...

R/ Sí y como ella siempre se levanta muy temprano, es mañanera, entonces yo aprovechaba.

¿Cómo siente usted que fue su apoyo hacia la nena?

R/ Bueno, yo digo que fue un apoyo bueno, porque fui una mamá comprometida, que estaba ahí 24/7, que la apoyaba mucho, me ponía a leer, la niña como te digo, la niña ese año de pandemia que se

suspendieron las clases, la niña apenas iba hacer primerito, tenía apenas un mesecito de estar dando clases presenciales, la nena no sabía leer, porque tú sabe que en primero las ponen es con la cartilla esa de Nacho, los sonidos, y yo aquí en la casa me propuse yo misma y dije la voy a enseñar a leer... Ven mami, así, acá, a sumar a restar, nosotros... El trabajo fue más fuerte para nosotros, trabajábamos nosotros más los padres que los propios docentes, porque el trabajo era más para nosotros que para los profesores.

¿Y cómo se sintió usted?

R/ Bien, a veces me desesperaba, en primera fue algo angustioso, porque tú sabes uno no estaba preparado para esto, fue un desafío grande, esto fue un reto grande, porque primero de tecnología... no sé nada y me dio durísimo, el primer mes que empezaron las clases virtuales estuve a punto de retirar a los niños porque me sentía enredada, con decirte que lloré, zapatié y mi esposo no estaba, porque a él se lo cogió la pandemia por el Chocó y dije que los iba a retirar, que no me sentía, que estaba cansada... Lloré porque no te voy a echar mentira, lloré, y zapatié y todo, pero después recapacité y dije sino... Entonces repetir y otra vez y más... Pero ya después que le cogí el ritmo como dicen, eso fue así de rápido.

¿Si llegase a ocurrir otra vez que tengamos echar de mano otra vez de la educación virtual, cómo cree usted que sería más adecuado implementarla, de pronto qué sugerencias daría usted para que de pronto, como usted dice que esa educación virtual los niños prácticamente no aprendieron nada, cómo cree usted que debería implementarse para que usted diga: No, me gusta la educación virtual y sí, si hay un aprendizajes, cómo cree usted que se debería implementar, de pronto, qué estrategias nos daría a los docentes, a las instituciones, si para que de pronto fuera algo de calidad, una educación virtual?

R/ Cómo sería...

¿Qué sugerencias, usted dice que había niños que no se podían conectar porque no tenían internet, entonces de pronto, qué sugerencias de acuerdo a su experiencia que usted vivió, qué sugerencias daría de pronto para que la educación virtual, fuera una educación que realmente los niños aprendieran allí en esa educación virtual?

R/ Es que ella no es que es mala, yo digo que eso va es como en los padres, cierto? Porque de un todo no fue mala las clases virtuales, no fueron malas como te digo, hay niños... que hay más chispas que otros, entonces ella no es que... Fueron malas las clases, pero sino habría de otros tendríamos que apoyar las clases virtuales.

¿Y si nuevamente llegaríamos a las clases virtuales, usted actuaría de la misma manera o ya se siente con más...

R/ Claro, ya de otra manera, ya uno sabe cómo es la dinámica y entonces ya uno está más preparado, no, ahora vamos hacer esto y esto para para apoyar más a los niños para que ellos sigan adelante.

¿De qué manera evaluaba la profe a los niños?

R/ La profe evaluaba a los niños, porque ella ya no se conectaba con seis, siete niños, ella me llamaba por WhatsApp, me hacía video llamadas, pero antes de hacerme la video llamada me mandaba un mensaje o un audio y me decía: Mamita de María Guadalupe, mañana le voy hacer un examen solamente a la niña, voy hacer examen uno por uno a los niños, es que les voy a poner una lectura, le vamos hacer una suma, una resta, entonces ella iba evaluando los niños así, viste, uno por uno, ella no era y que en grupos y yo estaba por que estaba presente, pero yo ahí y la niña enfocada y la seño se daba cuenta si yo le soplab a la niña, qué era y qué no era, así evaluaba ella a los niños.

¿Y qué le pareció a usted?

R/ Me pareció bien, para mí era una cosa que la señora tenía su técnica como darse cuenta qué niño si estudiaba y qué papitos si hacían el esfuerzo para que los niños siguieran adelante y qué papitos no, ya ella sabía cuáles eran los papás que apoyaban a los niños y cuáles no.

¿Recuerda así, de pronto algo relevante que pasó a usted de pronto durante ese proceso, algo que usted dice me marcó... ¿eso cuando fue la educación virtual, a mí me pasó esto y esto... y yo estaba así! ¿Algo así, algo relevante que usted recuerde en esa educación virtual?

R/ Conti más, me marcó mucho porque el niño mío iba a entrar al bachillerato y yo le explicaba y le explicaba y él no entendía, verdad, y ese día le pegué fuerte, yo sentí que le pegué fuerte, entonces me marcó porque sentí que le dí duro y me doló porque lo maltraté, porque no me entendía lo que yo le explicaba, entonces fue algo que me marcó y decía: Por qué tengo que maltratarlo, porque muchos padres maltrataban a los niños, y viste a uno mamá le duele cuando uno después que tú maltratas a tu hijo, porque reprenderlo es una cosa, pero maltratarlo es otra, es algo que a ti te marca, entonces llegué, lo cogí y lo abracé y le dije que me disculpara, que me perdonara, pero era que me sentía muy estresada de esas clases virtuales, me sentía enredada, fue algo que me marcó porque maltraté a mi niño, no a mi niña, a mi niño.

¿Ya en contexto, usted me está diciendo que también tuvo las dos experiencias, tuvo la experiencia de bachillerato y tuvo la experiencia de la nena que estaba en primaria, apenas en su proceso de lectoescritura, de aprender a leer, de aprender a escribir, cómo fue ese proceso de esa educación en primaria? ¿Usted cree que de pronto si es adecuado implementar esa educación virtual en primaria?

R/ Yo digo que no, digo por qué, porque los niños en los primeros tres años es que ellos aprenden a leer, a escribir, viste y el profesor en las clases presenciales se dan cuenta... que este niño le va bien en esto, este niño no le va bien en esto, entonces es algo duro como para los niños, como para nosotros papás porque como se lo comentaba yo a la profe: Señora, yo hago todo lo que está a mi alcance, pero yo no estoy preparada, usted es la que estudió para... Y usted es la que está preparada y usted porque usted estudió esa vocación para enseñar a los niños, yo como mamá hago todo lo que está a mi alcance, porque quién más que uno padre que quiere que sus hijos sigan adelante´

¿Pero a pesar de pronto que usted pueda pensar que la educación virtual en primaria no sería muy adecuada, usted la vivió, cierto, y salió adelante, entonces qué sugerencias daría usted en esa educación primaria, si se diera en contextos virtuales, si tuviera que ser por video llamadas, por audios, qué sugerencias da?

R/ Bueno, la sugerencia es que entre la profesora y los padres de familias apoyarnos mutuamente, para que nuestros hijos... comprometernos para que nuestros hijos puedan seguir adelante, que sí aprenden porque con el apoyo de uno y no es necesidad de todo un día, dos, con una hora que uno se ponga con un niño con amor y paciencia, ellos aprenden.

¿En cualquier contexto, porque sea presencial o sea virtual?

R/ Si y es que igualmente virtual o no virtual ustedes los docentes hacen su parte allá, en el colegio y nosotros los padres hacemos acá en la casa, porque claro los profesores mandan tarea para acá que nosotros los padres tenemos que ayudar a nuestros hijos.

¿Cuál cree usted que fueron los mayores obstáculos o las mayores dificultades que vivió?

R/ Bueno, mis dificultades eran porque como te digo, tenía un solo celular y se tenían que conectar, porque todos dos iban a clases por la mañana, entonces el niño se tenía que conectar a clases a la misma hora que la niña, entonces las dificultades fueron...

¿De instrumentos tecnológicos?

R/ Sí, porque no lo tenía, porque apenas tenía era el celular.

¿Y además de eso, ósea, ya después de que superó eso, que ya tenía el celular y tenía la Tablet, cuál fue la mayor dificultad?

R/ La mayor dificultad era que había unos temas que el niño de bachillerato le ponían y como yo no estudié, yo solo terminé la primaria, se me dificultaba mucho ayudarlo ya?

¿Y a la nena?

R/ A la nena se le hacía más fácil, con la nena no tenía ningún problema.

¿Usted sentía que estaba más preparada para ayudar a la nena?

R/ Claro, pero y sin eso no dejé... Por aquí había una muchacha que daba refuerzos y lo mandaba... Ve papi y eso... Dificultades, pero salía uno adelante, tenía uno que ingeniársela y allí está el niño gracias a Dios, ya este año me está haciendo noveno.

¿Además de lo que me ha comentado, que yo le he preguntado, hay otra cosa que me quiera decir, que usted vivió en es pandemia y no me ha comentado todavía?

R/ No, esa pandemia cambió todo, porque mira una pandemia como aquí que mi esposo se lo cogió esa pandemia... Tú sabes que en el hogar la pareja es para apoyarse uno a los otros y eso para mí fue duro de verdad, yo dije, esto qué es, como la gente hablaba tantas cosas, uno le daba como que temor escuchar lo que decían y yo decía, mi marido no está aquí y qué irá a pasar y cómo me voy arreglar yo, pero gracia a Dios... Dios proveerá... uno se compuso y seguimos adelante.

¿Y a nivel de los niños de su proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo siente usted que vivió ese proceso?

R/ Bueno un poco angustioso, pero pudimos seguir adelante.

ENTREVISTA MADRE DE FAMILIA 2 (M2)

¿Qué significa para usted educación virtual?

R/ Bueno, es un recurso que sirvió en momentos de la pandemia para poder sacar adelante ese proceso educativo con los estudiantes en casa, fue una herramienta que se utilizó a favor de los estudiantes, a mí me gustó, me gustó porque en realidad fue un aprendizaje que ellos tuvieron, que no se perdió ese tiempo, ese tiempo que estuvimos encerrados y pues sí se aprovechó, me parece que es una herramienta muy indispensable en esos momentos, en esos casos pues que hay que reinventar.

¿Durante la pandemia por COVID 19, su hijo recibió clases virtuales?

R/ Mateo sí recibió las clases virtuales.

¿Cómo a cabo ese proceso?

R/ Bueno, el proceso al principio nos orientaron los docentes, todos en casa, los maestros se comunicaron con nosotros vía telefónica, el WhatsApp sirvió mucho y pues ya ellos nos explicaban cómo iban hacer las clases, los maestros pues estuvieron sincronizados con ellos, un horario, manejaron un horario, tenían sus clases, problemas como que se caía el internet, cositas y muchos chascos también que se presentaban, a veces los estudiantes no usaban... Mateo pues cuando lo veía era sentado en su computador pero con la camiseta y en pantaloneta, son cosas que pasan, pero sí aprovechables porque Mateo hizo sus actividades, el apoyo fue a todo dar porque todo el tiempo ahí con él.

¿De pronto maneja usted alguna plataforma educativa, redes sociales o dispositivos móviles, cuáles de pronto manejaba usted en ese momento o maneja ahora?

R/ Bueno si, manejaba muchas plataformas como las redes sociales, perdón como el Facebook, Instagram, Twitter y otras plataformas como el Sena para buscar, para investigar, para adelantar esos procesos en casa, una plataforma bien compleja del Sena.

¿Y todas las utilizó para ayudar de pronto a su hijo en ese proceso o hubo algunas específicas?

R/ Sí, más que todo YouTube, el YouTube esa plataforma sirvió mucho para afianzar mucho proceso, muchas clases que de pronto se veían como cortas o cuando se caía el internet ya uno complementaba con esas clases que investigaban en YouTube, fue una herramienta y Google también fue una herramienta muy indispensable, los libros también, libros que encontrábamos en casa que podíamos apoyarnos, nos sirvió muchísimo.

¿Con qué frecuencia ayudaba o ayudó a su hijo en las tareas?

R/ Bueno yo a mis hijos siempre les he mantenido un hábito de estudio, ellos entraban a sus clases normal en la mañana y por la tarde después de almuerzo ya ellos descansaban un rato a eso de las 2:30, 2: 45 nos estábamos preparando para iniciar las labores académicas todas las tardes dos o tres horas, eso depende de cada compromiso que se vea durante el día.

¿Cómo fue el apoyo orientativo que usted le proporcionó a su hijo durante la pandemia, cómo se sintió usted en todo ese proceso de educación virtual?

R/ Como todo proceso nuevo que uno está experimentando, esas clases virtuales en casa al principio fue durito, más encajar a los niños a ser cumplidos a ese horario, a estar enfrente del computador esperando al maestro, esperando sus clases, porque todo cambió, todo cambió, se veía de pronto la parte emocional, se manejó mucho también por lo que había que apoyarlos en eso, no estaban los compañeros, se estresaban, el estrés, yo pienso que manejamos las emociones con dinámicas en casa, motivándolos mucho, motivándolos mucho porque no es lo mismo trabajar sólo que trabajar en el salón con los

compañeros, la parte del compañerismo faltó muchísimo en la pandemia, pues eso lo vimos todos, todos lo vivenciamos.

¿Cómo organizaba su tiempo, porque sabemos que las madres de familias tenían trabajo que quizás de pronto le tocaba de manera virtual y también tenían que hacer los quehaceres de la casa, porque de pronto la que le ayudaba estaba también resguardada en su casa, cómo organizó su tiempo?

R/ Con respecto a eso me queda una anécdota con la pandemia, a mi esposo le dio neumonía, no le dio COVID, en ese tiempo, la muchacha del servicio la tuve que mandar porque la mamá estaba en 80 años, con azúcar y diabética y presión alta y todo y me quedé sola, te puedes imaginar, los niños en clases, yo soy docente manejando también todo un bachillerato de sexto a once, todas las actividades por COVID, eso es una locura, es una experiencia que no se va a olvidar y que deja a uno marcado, pero yo digo que uno saca tiempo para todo, sabe, cuando uno está en la casa pues es favorable porque tú te acomodas a lo que hay, a lo que se venga en el día a día; frustrante porque tienes más carga, la carga de la casa como lo dijiste, el trabajo, las actividades de los niños, las actividades de mi colegio, en eso sí de pronto fue una situación que dejó mucha presión, se sintió mucha presión, porque trabajamos más en casa que de pronto que estando sin pandemia, sí, si doble trabajo.

¿Y además de eso también le tocaba organizar el tiempo de Mateo, cómo organizaba ese tiempo de Mateo?

R/ Mateo, a él se le ubicaba el horario y él sabía ya el compromiso que tenía, Mateo se le puso horario también en las tardes de acuerdo a las clases que tenía, de pronto en las clases se apoyaba más a la parte que tenía del tiempo restante de pronto para jugar, porque sí se prestó más para ellos jugar y ya era como más organizacional el tiempo porque sí se manejó un tiempo como más flexible, si se manejó un tiempo más flexible en casa, las actividades también a veces pues muchas veces que con gripa que se enfermaban, pues el colegio estaba pendiente de las excusas, ya uno pedía una prórroga, en esa prórroga ya se le organizaba el trabajo que tenía que hacer, más él tenía a diario, pero sí, sí él tenía pues sus notas al día, si se alcanzó a organizar.

¿Según toda esa experiencia que vivió cómo cree usted que se debería implementar una educación virtual en primaria, teniendo los niños en casa, que los padres de familias de pronto estuvieran allí también pendientes, cómo debería implementarse esa educación virtual según su experiencia teniendo en cuenta eso que usted vivió, el cómo organizaba el tiempo?

R/ Yo pienso que una estrategia para que esas clases se den en casa pues es primero una motivación, una motivación que sí es un recurso que se necesita y aun así es utilizable, no me imagino la vida ya sin tener pues el internet que fue una herramienta fundamental para adquirir un conocimiento y eso es el principio de esa estrategia, motivar al padre de familia a que esa herramienta es utilizable de manera positiva en cuanto ellos deseen que su hijo progresen en educación, porque como podemos ver encontramos de todo por el internet y en esa parte es donde pienso yo que está el principio, de enseñarles a ellos que la herramienta es positiva de acuerdo a lo que tú quieras aprender, porque muchas ocasiones el padre de familia de pronto se queda como pasivo en qué está viendo mi hijo en casa, cómo aprende él en casa con una herramienta tan importante como lo es las clases virtuales, entonces se desconecta, no le presta atención a la parte que él está viendo, qué es lo positivo que está viendo mi hijo, entonces pienso que ese es el principio para alcanzar esa estrategia, la motivación y después de la motivación pienso que es el manejo de las herramientas, de todas esas redes que encontramos y que son fabulosas, porque uno aprende, créemelo.

¿Para usted qué es lo más relevante de la educación virtual en primaria, qué le pareció así relevante?

R/ ¿Qué me llamó la atención a mí? que mira me erizo, ¿sabes qué? Esa creatividad que vi en los niños en el momento de grabarse uno con otro por una evidencia en educación física, ellos mismos venían y

se ponían a grabarse, entonces decían, no, esto no me gustó, vamos hacerlo mejor, entonces me parece que fue muy recursivo eso, los motivó mucho y pienso de que hubo mucha creatividad, porque aparte de ciertos laboratorios que también tenían que presentar ellos investigaban, entonces tenían muchas opciones que da el internet para sacar lo que ellos quisieran, muchos chascos también, como una máquina de crispetas que creó Mateo, demoramos casi dos horas esperando a que esas crispetas se cocinaran, pero si, fue algo bonito, si la creatividad, la emoción por ellos mismos hacer sus videos y que esa era una evidencia que tenían que mandar, entonces me pareció eso como que me marcó, que me llenó.

¿Qué le pareció a usted como madre de familia la evaluación que se aplicó durante ese proceso, la evaluación que le aplicaban a Mateo?

R/ En cuanto a las evaluaciones ¿qué te digo? Después de la pandemia ya ellos podían ir al colegio, no y los que no podían quedaban con sus clases sincrónicas, en cuanto a las evaluaciones ya si de pronto constatar de que los estudiantes llegaran a alcanzar todos esos logros, desempeños, pues sí lo vi... para que el docente se diera cuenta que en realidad hizo el examen, que no se copió, de pronto queda como eso ahí... en qué te digo en visto, porque se puede dar de que no se copió, entonces pues ahí esa es la parte de la evolución que veo que se pudo haber presentado, pero los maestros en el colegio de Mateo estuvieron muy pendiente de todo el proceso, les preguntaban oral, porque ellos sabían cuando sacaba buena nota, entonces no se quedaban con eso sino que venían y le preguntaban oral, que fue una estrategia que me gustó, entonces me parece que estuvieron al tanto, al tanto en todo, porque yo fui consiente de que inclusive quedé admirada porque yo decía a este colegio no le miedo el COVID, no le da miedo nada que aun después de habernos vacunado y todo y ellos insistiendo en que hay que seguir educando, hay que reinventarnos así sea de esto, entonces eso me gustó.

¿Recuerda de pronto alguna situación que vivió con Mateo, alguna situación así que la marcó, alguna situación relevante, una situación que la marcó, de pronto alguna dificultad o de pronto algo positivo o algo emocionante que vivió con Mateo de pronto en ese proceso?

R/ Bueno, que te digo, que ya cierto tiempo, encontraba doble pantalla, un juego que le gusta mucho de soccer y el profesor allí, entonces eso fue lo que... dentro de todo eso fue lo que... que sí se da, como todo normal niño de primaria que le gusta el juego, pues entonces ya es aceptable porque son juegos.

¿Para usted y según lo que me ha venido comentando qué se debería considerar de pronto como padre de familia para que una educación virtual en el nivel de primaria se diera con calidad?

R/ ¿Una educación virtual en primaria?

¿Qué se debería tener en cuenta?

R/ Pienso que la responsabilidad, sin responsabilidad eso no avanza, pienso yo que la responsabilidad es fundamental en cualquier compromiso que tú te hagas virtual porque ya eso depende que tú quieras seguir, de que tú quieras aprender y pienso que eso es lo que marca la diferencia.

¿La responsabilidad de parte de quién?

R/ De parte del aprendiz y del padre de familia también, las dos personas pues son fundamentales en eso, ser responsables ante cualquier acuerdo, ante cualquier actividad, cualquier compromiso, cualquier horario que se haga, pienso que lo fundamental es la responsabilidad.

¿Con base a su experiencia, de pronto cuáles serían esa estrategias o acciones más efectivas, según esa experiencia que usted tuvo con Mateo como padre de familia para llevar a cabo la educación virtual con esos niños pequeños, niños de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto?

R/ Yo pienso que una estrategia fundamental con niños de primaria, de preescolar, yo pienso que la educación en las emociones es fundamental, ¿y eso se logra con qué? se logra con actividades enriquecidas mucho en la creatividad, en las artes, en la música, porque eso se notó en pandemia, de que se tenía que controlar mucho las emociones, la depresión, la tristeza, la soledad y que esas actividades

lúdicas pienso yo que reinaron mucho para calmar ese tiempo y pienso que puede seguir siendo una estrategia fundamental porque la persona aprende a través de la motivación, la motivación que tenga, lo que le gusta, si le gusta eso aprende más rápido, entonces pienso que a través de esas actividades lúdicas, de esas actividades recreativas, de esas actividades por ejemplo en YouTube habían muchas dinámicas que descargaban a las personas de ese tiempo de estrés.

¿Sin de pronto importar tanto la parte técnica, no que se fue el internet o que el niño no se podía conectar, cuáles fueron esos problemas u obstáculos más importantes o más relevantes durante ese proceso, problemas de pronto que se le presentaron con Mateo, de pronto alguna dificultad, que usted diga, si pasa esto en educación virtual, no se puede dar?

R/ Bueno yo pienso que el obstáculo fue estar solo, la falta de los amigos, ya pues es un largo tiempo que tenían de estar año tras año con sus compañeros y pienso que eso lo afectó, porque lo sentía, que no era lo mismo, pues a pesar de tener tantas herramientas buenas, pienso que la parte del acompañamiento, la parte de lo social, de estar con el otro, de compartir con el otro, todos los momentos les hizo falta, eso sí, sin duda pienso fue lo que...

¿Usted vivió todo ese proceso de evaluación con su niño, qué le pareció todo ese proceso de evaluación, las herramientas que de pronto utilizaban la profe, los criterios de pronto que ella utilizaba para decir si el niño había ganado o no la asignatura, qué le pareció todo ese proceso evaluativo?

R/ Sí, las evaluaciones que mandaban en línea pues ellos marcaban, se le enviaba a la maestra, la maestra también los motivaba muchísimo, me gusta mucho de ese colegio de que siente uno que los niños están con otros papás, porque ellos están muy pendientes de lo mínimo, entonces la profesora los motivaba mucho, a veces cuando no alcanzaba los desempeño, decía Mateo dale, tú puedes, tienes tiempo, yo otra vez... entonces si se presentaban momentos donde él no alcanzaba, pero ellos los motivaban, los motivaban bastante.

¿Bueno señora Diana tiene algo de pronto que agregar que yo no le haya preguntado, de pronto algún tema que a mí se me haya escapado y no se lo haya preguntado o alguna conclusión que usted me pueda dar de todo ese proceso que vivió con Mateo como madre de familia, con ese apoyo que usted le dio, qué conclusión saca usted de todo ese proceso?

R/ Bueno que te digo, no te había comentado que, si estando en casa uno conoce más lo que tiene, tiene tiempo para conocer todo lo que a él le gusta, lo que le desagrada, ese espacio fue fundamental, porque estábamos todo el tiempo, entonces quiero resaltar eso de que sí se conoció mucho al otro, hasta dónde eran límites, donde llegaba, cómo controlaba la ira, cuando le gustaba algo, sí se conoció al otro en tiempos de pandemia, en todos los sentidos.

Resumen curricular

Victoria Patricia Paz Rivera

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Egresada de la Universidad de Sucre, Sincelejo, Sucre-Colombia.

Magister en Matemáticas Aplicadas. Egresada de la Universidad Nacional sede Manizales, Manizales-Colombia.

Actualmente me desempeño como docente de aula en la Institución Educativa San Isidro de Chochó en Sincelejo, Sucre- Colombia

Resumen curricular

María de la Paz Silva Batatina

Tutora

Maestra Normalista Instituto Experimental de Formación Docente. Profesora en Educación, Mención en Evaluación Instituto Pedagógico de Caracas. Doctora en Educación. Magister en

Educación. Postdoctora en Educación, Cultura y Sociedad.

Diplomado en Habilidades de liderazgo y gestión legislativa para el staff de la Asamblea Nacional. Diplomado en competencias Docentes. Educación a distancia y MOODLE. Fundamentos prácticos para la enseñanza en línea.

Entre 2000 y 2004 se desempeñó como Directora General de Educación en la Alcaldía Metropolitana de Caracas.

Previamente, entre 1996 y 2016, ocupó cargos como Coordinadora del Programa de Extensión Académica, Coordinadora Nacional de Postgrado y Coordinadora del Programa de Profesionalización. Posteriormente, entre 2016 y 2020, fue Directora de Formación Popular en la Escuela de Formación de la Asamblea Nacional. Actualmente es docente e investigadora activa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

Ha publicado varios artículos científicos en revistas arbitradas en el área de evaluación educacional e investigación educativa.