	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						
	<b>CARTA DE AUTORIZACIÓN</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-06</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 2</b>

Neiva, junio 7 de 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Sandra Liliana Zambrano Artunduaga, con C.C. No. 36302093,


autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Experiencias significativas del aprendizaje desde el modelo de trabajo en casa a causa de la pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar al título de

MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.


- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						
	<b>CARTA DE AUTORIZACIÓN</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-06</b>	<b>VERSIÓN N</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>2 de 2</b>

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: 

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 4</b>

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Experiencias significativas del aprendizaje desde el modelo de trabajo en casa a causa de la pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Zambrano Artunduaga	Sandra Liliana

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Rengifo Cuervo	Jeison Tobías

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Magister en Educación

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría en Educación


**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2023

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 92

**TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):**

Diagramas\_\_\_ Fotografías\_\_\_ Grabaciones en discos X Ilustraciones en general\_\_\_ Grabados\_\_\_ Láminas\_\_\_  
Litografías\_\_\_ Mapas X Música impresa\_\_\_ Planos X Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_ Tablas o Cuadros X

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>2 de 4</b>

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento:

**MATERIAL ANEXO:**


**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. <u>Experiencias Significativas</u>	<u>Meaningful experiences</u>	6. _____	_____
2. <u>Enseñanza</u> _____	<u>Teaching</u> _____	7. _____	_____
3. <u>Educación en casa</u> _____	<u>home schooling</u> _____	8. _____	_____
4. <u>Ciberespacio</u> _____	<u>Cyberspace</u> _____	9. _____	_____
5. <u>Pandemia</u> _____	<u>Pandemic</u> _____	10. _____	_____

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

Esta investigación se desarrolló con los docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, tuvo como propósito la comprensión de las experiencias significativas del aprendizaje en los profesores, se organizaron por medio de 4 segmentos que agruparon a los docentes acorde con sus condiciones durante el modelo de trabajo en casa comprendieron transición de la presencialidad a la virtualidad, vinculación laboral durante la pandemia, dificultades de transición y docentes que enfermaron durante este modelo. Se constituyeron grupos focales y se plantearon los equipos de trabajo atendiendo la

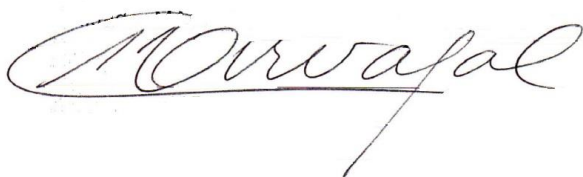
	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>3 de 4</b>

disponibilidad de los docentes y el espacio que la institución brindó, como instrumentos de la investigación se plantearon listas de chequeo, entrevista semiestructurada, además de registro fotográfico y de audio de las sesiones. Los resultados de desarrollo metodológico cualitativo, se logró identificar los cambios que realizó la institución y los docentes en época de pandemia por Covid-19, estos cambios dieron paso a la constitución de las experiencias significativas a través del modelo de trabajo en casa. Los docentes refirieron que la construcción de vínculos afectivos y emocionales, la concentración de esfuerzos en la entrega de documentos y la participación de los estudiantes en escenarios virtuales y el sentido práctico que dieron a la apropiación y dominio de sus aprendizajes fueron elementos fundamentales a la hora de comprender sus experiencias significativas de aprendizaje.


**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

This research was developed with the secondary school teachers of the Escuela Normal Superior de Neiva Educational Institution, its purpose was to understand the significant learning experiences in the teachers, they were organized by means of 4 segments that grouped the teachers according to their Conditions during the work-at-home model included the transition from face-to-face to virtual, employment relationships during the pandemic, transition difficulties, and teachers who became ill during this model. Focus groups were set up and work teams were established, taking into account the availability of teachers and the space that the institution provided. As research instruments, checklists, semi-structured interviews, as well as photographic and audio recordings of the sessions were proposed. The results of the qualitative methodological development, it was possible to identify the changes made by the institution and the teachers in times of the Covid-19 pandemic, these changes gave way to the constitution of significant experiences through the work-at-home model. The teachers mentioned that the construction of affective and emotional ties, the concentration of efforts in the delivery of documents and the participation of students in virtual scenarios and the practical sense that they gave to the appropriation and mastery of their learning were fundamental elements when understanding their significant learning experiences.

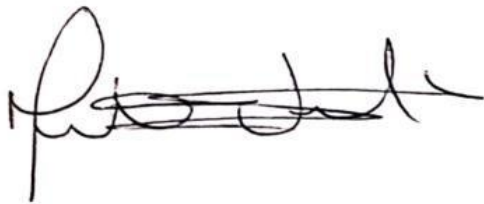
**APROBACION DE LA TESIS**



Firma:

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>4 de 4</b>

Nombre Jurado: María Elvira Carvajal Salcedo



Firma:

Nombre Jurado: Martha Patricia Vives Hurtado

Experiencias significativas del aprendizaje desde el modelo de trabajo en casa a causa de la  
pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior  
de Neiva, Huila

Sandra Liliana Zambrano Artunduaga

Universidad Surcolombiana

Facultad de adecuación

Maestría en Educación con Énfasis en Investigación Universitaria

Neiva, 2023

Experiencias significativas del aprendizaje desde el modelo de trabajo en casa a causa de la  
pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal  
Superior de Neiva, Huila

Sandra Liliana Zambrano Artunduaga

Jeisson Tobías Rengifo Cuervo  
Asesor de Tesis

Tesis como requisito de grado para la obtención del grado de magíster

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación con Énfasis en Investigación Universitaria

Neiva, 2023



## Informe general del proyecto:

<b>Título del proyecto:</b> Experiencias significativas desde el modelo de trabajo en casa a causa de la pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila		
<b>Grupo de investigación:</b> Sandra Liliana Zambrano Artunduaga.	<b>Vínculo con la USCO:</b> Estudiante en proceso de grado maestría en educación con énfasis en docencia e investigación universitaria.	No. C.C. 36.302.093 Teléfono: 318 6384878
<b>Correo electrónico:</b> sandrazambrano1@gmail.com		
<b>Director de la propuesta de tesis: Jeisson Tobías Rengifo</b>	<b>Vínculo con la USCO:</b> Asesor Maestría en Educación	<b>No. C.C. 1075263286</b> <b>Teléfono: 30227556683</b>

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi familia por darme la fuerza, motivación y apoyo en esta etapa de mi vida, a mi Asesor Profesor Jeison Tobías Rengifo por sus sugerencias y acompañamiento en la elaboración de mi tesis, agradezco al Doctor Nelson Ernesto López por gestionar esta maestría ya que me hizo comprender que el ser humano es más valioso de lo que imaginamos. A la maestría en Educación por estar atentos ante cualquier inquietud y percance, a la Universidad Surcolombiana por permitir esta maestría con Énfasis en Docencia e Investigación, al Rector de la Escuela Normal Superior Libardo Perdomo, por su autorización y disposición de realizar la investigación en esta institución, agradezco a la Coordinadora de Básica secundaria, Yaneth García por su voluntad y gestión, a mi colega Ana María Lozada. Y a todos los profesores de básica secundaria que contribuyeron para que esta investigación se realizara con éxito.

## Tabla de contenido

Resumen .....	x
Abstract.....	xi
Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema .....	3
1.1. Pregunta problema.....	7
1.2. Objetivos.....	8
1.2.1. Objetivo general. ....	8
1.2.2. Objetivos específicos.....	8
1.3. Justificación.....	8
2. Marco Teórico .....	11
2.1. Antecedentes.....	16
2.1.1. Internacional .....	16
2.1.2. Nacional.....	20
2.2. Referentes Teóricos .....	22
2.2.1. Sistema Educativo Colombiano.....	22
2.2.2. Ambientes virtuales en procesos de enseñanza .....	23
2.2.3. Perspectiva constructivista sobre aprendizaje, enseñanza y TIC .....	26
2.2.4. Desterritorialización del aula.....	27

2.2.5. Educación Virtual .....	28
2.2.6. Modelo de evaluación en entornos virtuales .....	31
2.3. Referentes conceptuales .....	32
2.3.1. Educación .....	32
2.3.2. La enseñanza.....	32
2.3.3. El aprendizaje .....	33
2.3.4. Experiencia significativa .....	33
3. Método y diseño metodológico .....	35
3.1 Universo de análisis.....	35
3.2 Unidad de observación .....	36
3.3 Categorías analíticas .....	37
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	37
3.4.1. Validación por expertos.....	38
3.4.2. Grupo Focal .....	38
3.4.3. Lista de chequeo .....	39
3.4.4. Entrevista semiestructurada.....	40
3.5. Procesamiento de datos .....	41
3.6. Procedimiento .....	41
3.7. Consideraciones éticas.....	42
4. Resultados.....	43

4.1 Grupos focales .....	45
5. Discusión .....	59
6. Conclusiones.....	63
7. Referentes documentales .....	69
8. Anexos .....	78

**Lista de tablas**

Tabla 1 Categorías y características de la educación virtual .....	30
--	----

**Lista de figuras**

Figura 1 Mapa satelital Escuela Normal Superior de Neiva .....	11
Figura 2 Infraestructura I.E. Normal de Neiva.....	13
Figura 3 Modelo de evaluación del desarrollo pedagógico en la evaluación de entornos e-learning. ....	31
Figura 4 Perfiles de docentes.....	43

## **Resumen**

Esta investigación se desarrolló con los docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, tuvo como propósito la comprensión de las experiencias significativas del aprendizaje en los profesores, se organizaron por medio de 4 segmentos que agruparon a los docentes acorde con sus condiciones durante el modelo de trabajo en casa comprendieron transición de la presencialidad a la virtualidad, vinculación laboral durante la pandemia, dificultades de transición y docentes que enfermaron durante este modelo. Se constituyeron grupos focales y se plantearon los equipos de trabajo atendiendo la disponibilidad de los docentes y el espacio que la institución brindó, como instrumentos de la investigación se plantearon listas de chequeo, entrevista semiestructurada, además de registro fotográfico y de audio de las sesiones. Los resultados de desarrollo metodológico cualitativo, se logró identificar los cambios que realizó la institución y los docentes en época de pandemia por Covid-19, estos cambios dieron paso a la constitución de las experiencias significativas a través del modelo de trabajo en casa. Los docentes refirieron que la construcción de vínculos afectivos y emocionales, la concentración de esfuerzos en la entrega de documentos y la participación de los estudiantes en escenarios virtuales y el sentido práctico que dieron a la apropiación y dominio de sus aprendizajes fueron elementos fundamentales a la hora de comprender sus experiencias significativas de aprendizaje.



## **Abstract**

This research was developed with the secondary school teachers of the Escuela Normal Superior de Neiva Educational Institution, its purpose was to understand the significant learning experiences in the teachers, they were organized by means of 4 segments that grouped the teachers according to their Conditions during the work-at-home model included the transition from face-to-face to virtual, employment relationships during the pandemic, transition difficulties, and teachers who became ill during this model. Focus groups were set up and work teams were established, taking into account the availability of teachers and the space that the institution provided. As research instruments, checklists, semi-structured interviews, as well as photographic and audio recordings of the sessions were proposed. The results of the qualitative methodological development, it was possible to identify the changes made by the institution and the teachers in times of the Covid-19 pandemic, these changes gave way to the constitution of significant experiences through the work-at-home model. The teachers mentioned that the construction of affective and emotional ties, the concentration of efforts in the delivery of documents and the participation of students in virtual scenarios and the practical sense that they gave to the appropriation and mastery of their learning were fundamental elements when understanding their significant learning experiences.

## **Introducción**

Las experiencias significativas de aprendizaje para los docentes son aquellas que les permiten crecer y desarrollarse como educadores, dan un sentido extenso a su práctica profesional y consiguen reivindicar sus experiencias en torno a su quehacer (Meza, 2007; Ariza y Carreño, 2020; Saa, 2014). Estas experiencias pueden tomar muchas formas, incluidas oportunidades de desarrollo profesional, comunidades de aprendizaje colaborativo y práctica reflexiva. Su constitución parte del desarrollo profesional como un elemento esencial del aprendizaje de los docentes, permite a los profesores mantenerse actualizados con las últimas investigaciones y mejores prácticas en su campo.

El desarrollo profesional puede tomar muchas formas, como asistir a conferencias, talleres y sesiones de capacitación. Al participar en oportunidades de desarrollo profesional, los maestros pueden aprender nuevas estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y técnicas de integración de tecnología, el desarrollo profesional también puede ayudar a los maestros a conectarse con sus compañeros y construir una red de apoyo que pueda ayudarlos a superar los desafíos en su práctica docente (Arroyo y Lara, 2019, p.5). Las comunidades de aprendizaje colaborativo también pueden proporcionar experiencias de aprendizaje significativas para los docentes, permiten a los docentes trabajar juntos para compartir su experiencia, aprender unos de otros y brindar retroalimentación sobre la práctica docente de los demás.

Como comunidades de aprendizaje profesional los docentes debieron realizar ajustes a sus metodologías pedagógicas propias debido al cambio de la presencialidad a la virtualidad en virtud de la transición a un modelo de trabajo en casa, los programas de tutoría, observación, retroalimentación y diseños de clases se vieron enfrentados a nuevos

retos. Los estudiantes, al participar en comunidades de aprendizaje colaborativo como las aulas de clase obtuvieron nuevas perspectivas sobre su práctica y rol al igual que los docentes, desarrollando nuevas estrategias de enseñanza y recibiendo apoyo de sus compañeros (Rodríguez y Cerdá, 2002, p.7).

La práctica reflexiva ha sido otro componente esencial de las experiencias significativas de aprendizaje para los docentes. La práctica reflexiva implica examinar la propia práctica docente y reflexionar sobre lo que funcionó bien y lo que se puede mejorar durante la transición de la pandemia, como punto de partida se tomó la reflexión de docentes expresadas por medio de grupos focales que consiguieron socializar de distintas maneras sus experiencias, autoevaluación y sentidos del quehacer docente. Al participar en esta práctica reflexiva, los maestros lograron identificar áreas de crecimiento y desarrollar estrategias para una mejor comprensión de su práctica docente desde el modelo de trabajo en casa.

La necesidad de comprender las experiencias significativas de aprendizaje para los docentes de la institución educativa implica una oportunidad para aprender, colaborar y reflexionar sobre su práctica docente tanto antes como después de la pandemia y su transición sobre estos hechos. Al involucrarse en el desarrollo profesional, participar en comunidades de aprendizaje colaborativo y participar en la práctica reflexiva, los maestros son más conscientes del desarrollo de sus habilidades, construcción de su red de apoyo y mejorar su práctica docente con el antecedente al que todos se vieron forzados a experimentar.

## 1. Planteamiento del problema

La humanidad en toda su historia ha estado supeditada a la evolución de los múltiples microorganismos que determinan las condiciones de vida de las personas, los cuales para Uribe (2015, p.2) en su proceso de mutación producen desde fermentos, alimentos y enfermedades. Dependiendo de su estructura y composición se obtienen bebidas, carbohidratos y pandemias, siendo esta última una que ha expuesto a los seres humanos en un proceso de supervivencia para adaptarse a las diferentes circunstancias inmanentes a la actual crisis en salud global.

La actual crisis global en materia de salud pública debido al Covid-19 ha representado un desequilibrio o amenaza de existencia para la ciudadanía en cada uno de los países que conforman el planeta. Este ambiente, además de afectar al ser humano en su condición biológica, también es la fuente de alteración para las relaciones sociales, la cultura y la educación y la política de las comunidades, como lo exponen (Carvalho et al., 2020, p.1).

En efecto, la aparición de esta emergencia de salud en el planeta tierra, se manifiesta como ataque directamente a los pulmones y con alteraciones considerables en otros órganos. Conocida como Coronavirus, esta pandemia deriva en Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (MERS), y Síndrome Respiratorio Agudo Grave (SARS); ocasionando la muerte a más de 6.871.379 millones de personas en todo el mundo y contagiado a más de 687.868.572 (Corporación Turca de radio y televisión TRT., 2023, p.1).

La magnitud de esta patología en materia de contagio y decesos, explican Carvalho, et al., (2020, p.1), fue la razón para que a nivel mundial se tomarán medidas severas con el fin de salvaguardar la vida de los seres humanos; así, las personas fueron obligadas al

aislamiento social y largos meses de confinamiento en sus espacios habitacionales, mientras el orbe científico utilizaba tentativas de manejo exitoso en medio de sistemas de salud colapsados o al borde de este, además, se buscaba tiempo para que los esfuerzos direccionados hacia la prevención del contagio y eludir el padecimiento de la enfermedad dieran resultados positivos.

En lo que concierne a Colombia, según MinSalud, (2023, p.2), el primer caso confirmado fue el 6 de marzo de 2020, correspondiente a una mujer de 19 años en Bogotá, procedente de Milán, Italia; a partir de ese momento hubo un proceso de contagio acelerado, lo cual hizo que Colombia declarara la emergencia sanitaria y se asumieron las restricciones protocolares, entre ellas la más fuerte decretar la cuarentena total en el país a partir del 25 de marzo de 2020, teniendo como objetivo contener el contagio del COVID-19.

Pese a las medidas tomadas y la dinamización de un esquema de seguridad para el cumplimiento cabal de las disposiciones sanitarias, el país según cifras del Ministerio de Salud (2023, p. 1), al 25 de marzo de 2023, registra 6.362.312 casos confirmados, de estos casos 142.678 fallecidos y 6.185.669 recuperados de COVID-19. En este sentido, la educación no fue ajena a los impactos provocados por la pandemia ya que, por su mecanismo de propagación la humanidad se vio obligada a un confinamiento preventivo el cual, no permitía la asistencia masiva a las Instituciones Educativas, como era la costumbre. Así pues, se deberían pensar en alternativas que permitieran que los procesos educativos presenciales no se detuvieran.

La pandemia del COVID-19 (coronavirus) representa una amenaza para el avance de la educación en todo el mundo, como el cierre de las escuelas de todos los niveles y la

recesión económica generada por las medidas de control de la pandemia (Banco Mundial, 2020, p.1). Es por este motivo, que el 12 de marzo de 2020 el Ministerio de Salud y Protección Social declara a través de la resolución 385 la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID -19, y adopta múltiples medidas para prevenir y controlar la propagación del virus.

De esta manera, se ordena la suspensión de actividades con aforo de más de 500 personas, al igual que se adopta el plan de contingencia y las medidas preventivas de aislamiento y cuarentena. Así mismo, el 16 de marzo de 2020, el Gobierno Nacional establece una prórroga al decreto anteriormente mencionado, y ordena la suspensión de actividades académicas presenciales en las instituciones educativas públicas y privadas.

Con el cierre de las instituciones educativas los procesos de enseñanza-aprendizaje se vieron trastornados por la pandemia; el sistema educativo tradicional se vio en la necesidad de transformar sus espacios y el desarrollo de las clases, empleando nuevos recursos a nivel tecnológico, virtual y digital, para solventar las nuevas condiciones que establecía el confinamiento (Moreno, 2020, p.8). En efecto, la abrupta transformación de la modalidad tradicional de enseñanza-aprendizaje marcó un precedente para la educación, en donde la implementación de recursos digitales, el uso de plataformas virtuales como aula de clase, y la creación de contenidos educativos multimedia hicieron parte de los retos que enfrentan las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes.

Según esto, Pardo y Vallejo, (2020, p.3) plantean que algunos de los retos de los profesores y la educación, es el de asumir que la forma de enseñar cambió; confiar en que cada uno puede hacer bien su trabajo y creer en las nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento. En concordancia, Chacón (2020, p.3) expone que, para el

docente, la transición del modelo presencial al virtual ha sido complejo, al igual que los cambios en los estilos de vida de cada persona, estudiante, y profesor. De igual manera, plantea que indiferentemente a las competencias y habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías y plataformas de comunicación por parte del docente, las instituciones al igual que los estudiantes, no cuentan en su mayoría con las herramientas necesarias que requiere la modalidad virtual.

Por otra parte, Villafuerte, Bello, Pantaleón y Bermello (2020, p.3) plantea que muchos docentes no se encontraban con la preparación suficiente y las habilidades pertinentes para asumir la obligatoriedad del nuevo rol en la educación. Además, según el autor anteriormente mencionado, esta nueva condición en los procesos educativos conlleva a replantear el papel del docente en su ejercicio pedagógico de acuerdo con los nuevos ambientes educativos y las maneras de socializar y dar a conocer los temas curriculares según la virtualidad.

Frente a esta situación, Apaza, Seminario y Santa Cruz (2020, p.5) argumentan que debido al confinamiento los estudiantes y profesores presentaron afectaciones en diferentes factores que determinan el estilo y la condición de vida de la persona; el factor psicosocial se vio alterado por la sobrecarga de trabajo, el estrés, la ansiedad, los trastornos emocionales, la somnolencia, y la depresión, lo cual produjo el aumento de los conflictos familiares, de alteraciones fisiológicas, de bajo rendimiento académico, entre otras.

Además de lo anterior, las ubicaciones geográficas de algunas Instituciones Educativas (IEs) y sus niveles de conectividad se convierten en un desafío, tal cual plantea el Diario del Huila (2020, p.2). Esta situación se debe a que muchas IEs carecen o no cuentan con infraestructura, y/o equipos de telecomunicaciones para lograr dicho objetivo;

de igual forma estos cambios que se han presentado requiere que los actores (docentes, estudiantes, acudientes, Instituciones Educativas, secretarías de educación, gobiernos locales, regionales y nacionales) desarrollen sinergias de trabajo orientadas a mantener la calidad académica, haciendo más interactiva las clases, generando escenarios de motivación y creatividad, apoyados en el uso de la tecnología para vencer los obstáculos producidos por el Covid -19, buscando de esta manera afrontar y solucionar los futuros inconvenientes.

En consecuencia, esta realidad adversa también impactó a la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, sus docentes no fueron ajenos a todos a los efectos provocados por la Pandemia y el confinamiento, como tampoco población adolescente quienes en medio de sus fuertes cambios evolutivos y conductuales se vieron inmersos en estas circunstancias de forma abrupta, efectos que se han venido exponiendo en este planteamiento del problema, obligándolos a realizar cambios tanto a nivel personal, laboral y profesional. Por todo lo anterior se plantea la siguiente problemática:

### **1.1. Pregunta problema**

Por tanto, teniendo en cuenta lo anterior se plantea el siguiente interrogante:  
¿Cuáles fueron las experiencias significativas desde el modelo de trabajo en casa a causa de la pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila?



## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general.**

Identificar las experiencias significativas desde el modelo de trabajo en casa a causa de la pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila

### **1.2.2. Objetivos específicos.**

1. Analizar los cambios que vivieron los docentes en materia de enseñanza para los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva al acceder al modelo de trabajo en casa a razón de la pandemia por Covid -19.
2. Reconocer las dificultades presentadas por los docentes debido a las adaptaciones realizadas por la IE Escuela Normal Superior de Neiva a causa del confinamiento generado por el COVID19.
3. Explorar la constitución de prácticas académicas y curriculares que precisan la práctica docente y estudiantil desde el modelo de educación en casa a razón de la pandemia por Covid-19 en la Institución Educativa Escuela Normal Superior.

## **1.3. Justificación**

La pandemia y las medidas drásticas a nivel global para su mitigación tuvieron un efecto significativo en los procesos de enseñanza aprendizaje, debido a que hizo visible las brechas de desigualdad más ostensibles en algunos territorios con desventajas en sus procesos de desarrollo, caso Colombia, que se vio enfrentado con una serie de dificultades para dar continuidad a la formación académica de los educandos.

El auscultar esas dificultades es precisamente donde recae la importancia del presente trabajo, en este sentido es de citar a Durán y Duque (2019, p.64), para quienes la educación del siglo XXI a la altura del primer decenio estaba asociada al concepto en cuanto a que esta formación se irradiaba más allá de los muros de las instituciones educativas; no obstante, los abruptos cambios dinamizados por la emergencia en salud pública develaron una realidad distante de esa visión de progreso en el campo educativo mediado por el acceso al conocimiento académico y los recursos tecnológicos para posibilitar el crecimiento intelectual.

De ahí que, estudios como el aquí formulado para profundizar en este evento de migración improvisada de la presencialidad a la virtualidad u otro tipo de mecanismo implementado por los educadores, y auscultar las experiencias que debieron ser enfrentadas por ellos para materializar su propósito misional, cobra relevancia y pertinencia en la medida que arroja evidencias sobre lo que hasta ahora se concebía a título de imaginarios como mejoras en la educación.

Es la oportunidad de dar cabida al conocimiento de una realidad desde los actores sociales protagónicos que comparten, a través de sus vivencias, las características verdaderas de lo que implica hacer de la educación de los estudiantes niños y adolescentes una experiencia más tendiente a los modelos de aprendizaje autónomo y la articulación de las TIC en la práctica pedagógica, así como un mayor papel para el acompañamiento educativo familiar.

Esto último, no sólo como un impacto de beneficio académico en la comunidad estudiantil y educativa en general, es decir, factor humano, sino de forma destacada en el quehacer profesional de los maestros con nexos que van más allá de la gestión educativa

como parte de la formación profesional de los docentes, ya que como estudio de aportes subjetivos se involucran los aspectos concernientes al plano emocional y de índole psicosocial.

Por otra parte, está lo concerniente a lo impredecible de la naturaleza, la evolución de los microorganismos y el surgimiento de nuevas virosis, la humanidad está diariamente expuesta a pandemias inesperadas que obligan a tomar medidas drásticas con el fin de evitar muertes, catástrofes, o colapsos en la salubridad pública. Por lo tanto, si bien es inverosímil evitar una nueva pandemia y las afectaciones provocadas en la población, en los niños, niñas y adolescentes, en la salud mental y pública, en la educación, en los docentes, y en las condiciones de vida, el desarrollo de esta investigación contribuye a la comprensión de las perturbaciones al proceso de enseñanza aprendizaje derivadas del trabajo en casa, la virtualidad, y las nuevas condiciones de vida, en una profesión que en Colombia se ha visto fuertemente perjudicada a causa de la pandemia del Covid-19.

De igual manera, aporta insumos para la construcción de herramientas, estrategias, y actividades de intervención en los docentes que, en futuros casos pandémicos o situaciones adversas, se enfrentarán a las alteraciones económicas, familiares, físicas, psicosociales, morales, pedagógicas, institucionales, entre otras, que surgen particularmente con el aislamiento obligatorio, con las cuarentenas, con el trabajo en casa, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, es de señalar que la presente formulación investigativa se desarrolla en entorno del cual la investigadora forma parte como comunidad educativa a la que se acota el ejercicio analítico, lo cual le permite poseer un vínculo de actor natural en ese contexto para asegurar la viabilidad del mismo, así como las manifestaciones de

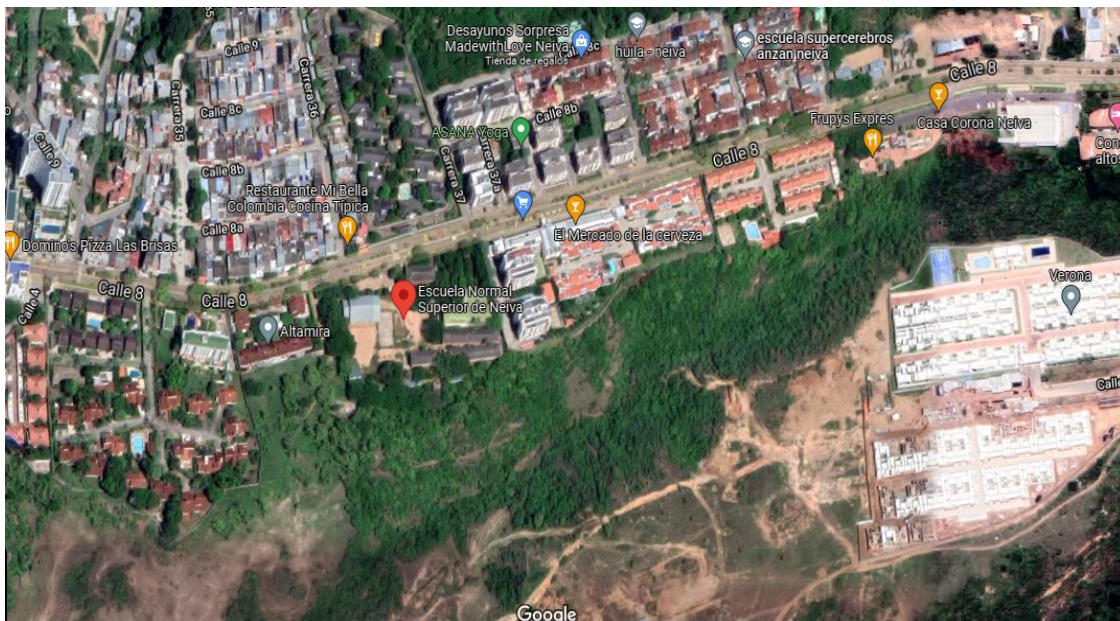
colaboración de los demás integrantes de esta colectividad y en específico los educadores como participantes clave.

## 2. Marco Teórico

La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva se encuentra ubicada en la Calle 8 No. 36-20 Barrio Las Brisas; es de carácter oficial y ofrece niveles de formación que van desde preescolar, primaria, secundaria y programas de formación complementaria.

Figura 1

*Mapa satelital Escuela Normal Superior de Neiva*



Fuente: Google maps.

La Escuela Normal Superior de Neiva (ENS de Neiva) se caracteriza por incluir en su PEI el fomento de las habilidades pedagógicas y un sentir humanista en los estudiantes de primaria y bachillerato a través de proyectos de aula incluyentes. De igual manera, desarrollan programas de inclusión con personas con discapacidad auditiva, visual, y de

habla. Actualmente, la Institución Educativa cuenta con sedes en las veredas El Centro, Platanillal, El Vergel, Floragaita, Los Cauchos, con una población estudiantil que, según el reporte de matrícula con corte al mes de febrero 28 del 2019, fue de 2491 niños, niñas y jóvenes con diferentes discapacidades (INSOR, s.f.).

La Escuela Normal Superior de Neiva maneja dos jornadas de estudio en donde se desarrollan actividades pedagógicas según las necesidades del contexto y en relación con el PEI. En la jornada de la tarde se forman estudiantes con discapacidades auditivas y de habla desde el grado de pre-escolar hasta el grado quinto, a través de la Escuela Bilingüe bicultural, la cual consiste en procesos de enseñanza-aprendizaje donde la lengua nativa es la lengua de señas colombiana y el intercambio de saberes entre docentes y los estudiantes oyentes, y con docentes y estudiantes con discapacidades auditivas o de habla (INSOR, s.f.)

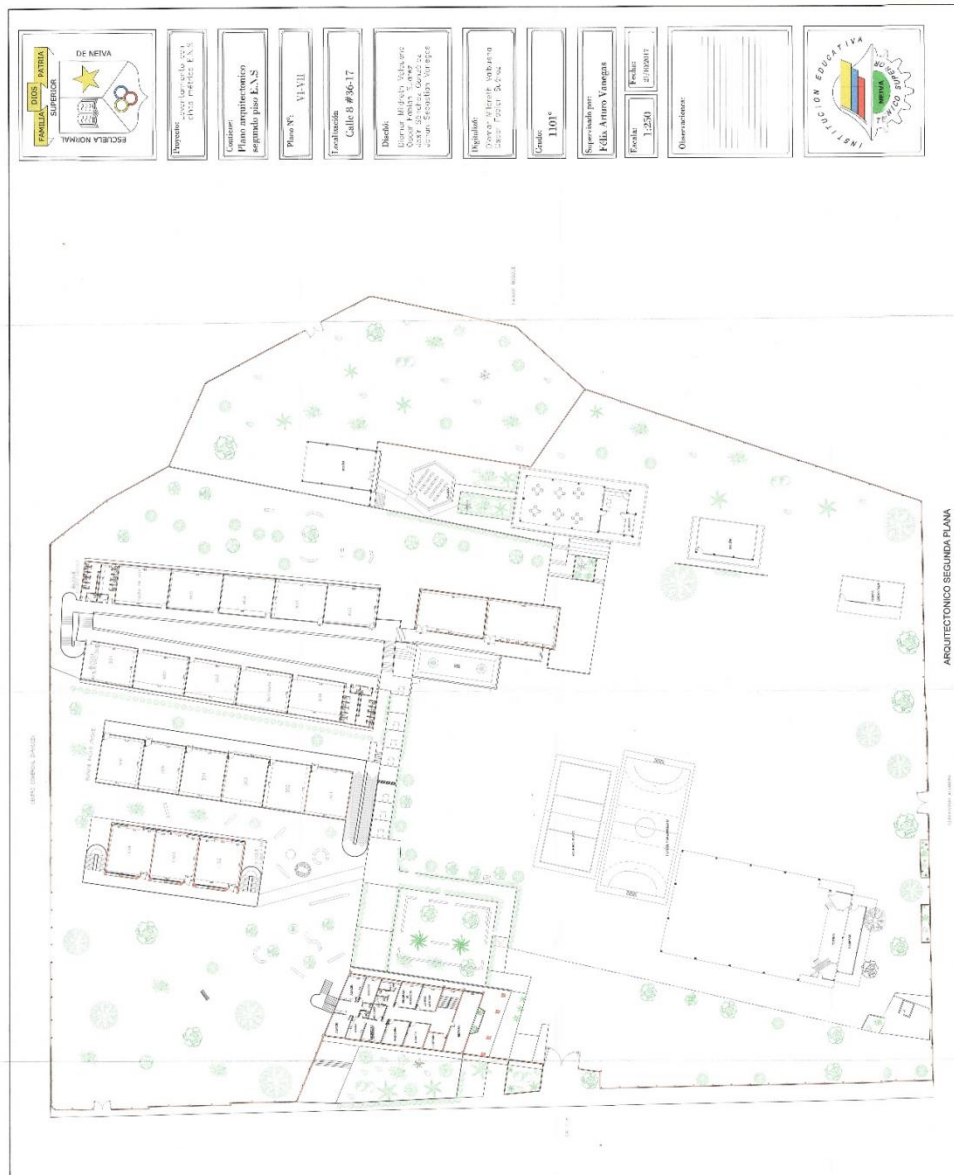
La Escuela Bilingüe Bicultural ha contribuido en los procesos formativos de cientos de personas y estudiantes con discapacidad auditiva y de habla, sirviendo como un aspecto imprescindible para adquirir habilidades y conocimientos para transmitir ideas, sentires, situaciones e información, en estudiantes que por su situación llegan a la Institución sin ninguna lengua, debido a que la gran mayoría de sus padres son personas oyentes, y como tal, no tienen la apropiación de la lengua que se comunica.

De igual manera, en esta jornada asisten estudiantes de población oyente de grado segundo a grado quinto (625 niños aproximadamente). Por otra parte, debido a dificultades institucionales, asisten en esta jornada los grados sextos de bachillerato 220 niños y niñas aproximadamente (Escuela Normal Superior de Neiva, s.f.).

La infraestructura actual es la siguiente:

Figura 2

*Infraestructura I.E. Normal de Neiva*



Fuente: Planos I.E. (2021)

Actualmente, la Institución Educativa cuenta con 1 rector, 5 coordinadores, 105 docentes, 2 orientadores escolares, 2 docentes de apoyo a la Escuela Bilingüe Bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva y de habla, 10 administrativos, 9 intérpretes, 8 modelos lingüísticos y 2 psicólogos (Secretaría de Educación Municipal de Neiva, s.f.).

La misión institucional de la Escuela Normal Superior de Neiva es la de formar maestros en y para la vida en los niveles de preescolar y básica primaria, con altas calidades éticas, científicas y pedagógicas, que contribuyan a la transformación del contexto de la región Surcolombiana. De igual manera, tiene como visión que la E.N.S de Neiva será generadora de procesos democráticos, de innovación pedagógica y de políticas públicas que coadyuven en la construcción de proyectos educativos pertinentes con poblaciones rurales, urbano-marginales y sordas, y oferente de servicios de formación permanente de docentes en ejercicio (Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal Superior de Neiva, 2018, p.20)

En ese sentido, de acuerdo con la Secretaría de Educación Municipal de Neiva (s.f.) la echava ENS de Neiva se ha fijado seis objetivos institucionales:

- 1) Resignificar permanentemente el Proyecto Educativo Institucional con la participación de la comunidad educativa, para que responda a las demandas sociales, culturales y políticas de la región.
- 2) Promover la organización de ambientes de aprendizaje significativos para una apropiación teórico-práctica del conocimiento desde la perspectiva de la solución de problemas y el uso creativo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- 3) Impulsar proyectos de investigación que posibiliten la búsqueda de alternativas para la educación rural, urbano-marginal y de sordos.
- 4) Fomentar la participación democrática, la autonomía, el sentido de pertenencia, y la sensibilidad artística y ecológica, que garanticen la formación de un ciudadano comprometido en el cambio y la transformación social.

- 5) Promover el desarrollo humano integral que garantice la formación de un ciudadano comprometido con el cambio y la transformación social. Ofrecer programas de formación permanente a docentes en ejercicio en los niveles de preescolar y básica primaria.
- 6) Organizar ambientes mediáticos de aprendizaje para una apropiación teórico-práctica de las TIC, desde la perspectiva del desarrollo curricular apoyando los procesos de investigación e innovación educativa.

El modelo pedagógico asumido por la ENS de Neiva “se caracteriza por ser un modelo en permanente construcción, asume la educación como proceso de negociación, que facilita la comprensión de la realidad para mejorarla y está guiada por una práctica que considera como elementos importantes, la autonomía, la participación, la comunicación, la humanización y la contextualización” (Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal Superior de Neiva, 2018, p. 27.). Este modelo desde un principio adopta los planteamientos de Paulo Freire en la inexistencia de verdades absolutas, así como la importancia de las conexiones de interacción entre los entornos, el contexto, la escuela, la familia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Institución Educativa desarrolla lo que denominan “currículo de la vida”, el cual consiste en:

El currículo como proceso. Educar por procesos para que todo se pueda integrar, ya que en la vida real todo se encuentra integrado, por cuanto desarrollará sus ejes de manera continua, modular y en espiral. Por lo tanto, el saber no se puede fragmentar si se desea construir un panorama que permita hacer análisis de coyuntura, priorizar



problemas y tomar decisiones útiles y válidas (Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal Superior de Neiva, 2018, p. 31).

Por otra parte, el 14 de noviembre mediante Decreto 064 de 2019 la institución fue declarada Patrimonio Pedagógico y Cultural de Neiva (INSOR, s.f.).

## **2.1. Antecedentes**

Los presentes datos son producto del estado del arte respecto al tema aquí abordado con una estructura que registra información internacional, nacional y sin documentación a referir en lo que corresponde al contexto local.

### **2.1.1. Internacional**

Los cambios en el modelo de enseñanza - aprendizaje a nivel mundial por causa de la pandemia, no solo invitan a que la población científica evalúe o plantee soluciones de choque para adaptarse al nuevo contexto y por ende el sector educativo; si no que despiertan el interés por documentar y realizar investigaciones que puedan dar una explicación, clara o próxima a la realidad que vive cada país frente a los impactos vividos en esta nueva etapa de educación en casa.

En este sentido, se tiene la investigación en Argentina “Experiencias en pandemia: perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto” de Elisondo, Jouli, Zambroni, Tarditto y Felippa (2021, p.5), que es un estudio cualitativo de tipo fenomenológico, el cual fue motivo de participación de 20 estudiantes y 14 educadores por muestra intencional de varias instituciones educativas, quienes fueron entrevistados a través de diversos recursos virtuales y narrativas escritas.

Los resultados señalan que el primer aspecto crítico son las grandes desigualdades sociales, aspecto fuerte que se contrapone a las afirmaciones de avances en materia educativa como información estatal. En segundo lugar, refieren los problemas de software, hardware y conectividad que imposibilitaron una migración total a la virtualidad y fueron impedimentos para recolección de datos en la presente investigación. La situación de aprendizaje se tornó difícil para garantizar calidad y efectividad. Las brechas de inequidad son material de evidencias para instar por una agenda pública más comprometida en su política para atender las falencias y subsanarlas. La utilidad del estudio está dada a partir de sus elementos emergentes en materia de resultados que pueden ser contrastados con los hallazgos que se desprenden de este desarrollo investigativo, en la fase analítica para enriquecer la discusión.

Otro documento a considerar se enmarca en Lima (Perú) y se denomina “Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia” realizado por Blanco y Blanco (2021, p.8), con una metodología cuantitativa no experimental descriptiva, que asume una muestra de 130 estudiantes entre 14 y 15 años, incluidos por su voluntad de participación y la tenencia de equipos para participar, estos fueron indagados mediante encuesta cuyo cuestionario fue de aplicación en línea. Los resultados señalan baja afectación emocional en los estudiantes, contrario a la tensión derivada de un aprendizaje acelerado en los educadores en materia de TIC, con resultado moderado y bajo, que a su vez incide en el deterioro del aprendizaje de los estudiantes, en especial por la falta de motivación a través del espacio virtual; pero, también preparar a los estudiantes hacia el mejor aprovechamiento de este tipo de educación, lo que convoca a destrezas compatibles con el aprendizaje autónomo.

Esta investigación genera elementos que otras aquí abordadas no, lo que otorga un valor adicional en consideraciones dentro de los resultados como soporte de trabajo analítico, y en especial a la hora de formular instrumentos hacía posibles ángulos de interés para el tema en cuestión.

Adicionalmente, está la investigación realizada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) de nombre “*Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19*”; identificó que la pandemia de COVID-19 tuvo un efecto directo sobre en el sistema educativo en toda la región, a nivel de la población estudiantil, los hogares, la empresa privada y gubernamental, los centros educativos y por ende la planta de docentes y administrativa de la misma; se estima que las medidas adoptadas para mitigar el virus en la que se incluyen colegios y universidades dejaron a más de 165 millones de estudiantes sin asistir a los centros de enseñanza, impactando a 25 países de la región, el estudio establece que el cierre prolongado de los colegios, tiene efectos negativos sobre el aprendizaje, la escolarización a tiempo, la deserción y la promoción; se cree que poblaciones de estratos medios y bajos, indígenas, población con discapacidad, migrantes entre otros, serán los más afectados, concluye el autor (BID, 2020, p.2)

Para el mismo periodo la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) adelantó una investigación de título “*Efectos de la Crisis del Coronavirus en la Educación*”, cuyo objetivo era el de hacer un diagnóstico de impacto en el sector educativo en países de Centro y Sur América; de acuerdo a esto el estudio plantea que cuando se evalúen a los alumnos dentro de un año, se identificaran brechas de rendimiento por nivel socioeconómico que se han ampliado en un 10% en la reducción de la duración de la

instrucción educativa, disminuyendo en un 1,5% de la desviación estándar en el rendimiento académico (OEI, 2020, p.16)

Así mismo, la investigación realizada por Murillo y Duck (2020, p.5), la cual se titula “*El Covid -19 y las brechas educativas*”, en el 2020 en la ciudad de Santiago de Chile, tuvo como objetivo establecer el impacto que ha tenido la pandemia en el sector educativo; de acuerdo al autor con el cierre de las escuelas, el modelo actual de enseñanza y aprendizaje corre un alto riesgo en la calidad de los mismos; el cambio a un modelo virtual podría, como en el caso de poblaciones especiales y vulnerables, que requieren de una participación activa del estado, ya que se ven afectadas y con pocas posibilidades de garantizar la continuidad del proceso, esta afirmación se fundamenta en que solo 4 de cada 10 hogares de Latinoamérica cuenta con conexión a internet; para el caso de Chile es uno de los países con mayores niveles de conectividad, solo alrededor del 57% de los hogares cuentan con conexión a red fija, lo que visibiliza la brecha y los problemas para dar continuidad en la educación y formación de estudiantes en el país (Murillo y Duck, 2020, p. 12)

Igualmente, el estudio publicado por Vives con el título de “*Las consecuencias del coronavirus en la educación*”, se realizó en la ciudad de Madrid y tuvo como objetivo analizar las consecuencias que trajo la pandemia de Covid-19 en España; dentro de estas están los cierres de institutos y readaptación de las clases al formato online, sin embargo el estudio plantea una serie de factores que afectan el proceso ya que los profesionales de la educación y la rapidez con la que los centros han tratado de adaptarse a esta situación, muestran que no todos los estudiantes tienen esa posibilidad de acceso, esto genera una brecha educativa cuyos efectos pueden ser complejos; se cree que el 14% de los hogares en

España no tenía acceso a internet en el año 2018, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), aunque el porcentaje se reduce en aquellos en los que hay menores. No tener suficientes ordenadores o dispositivos en casa ni contar con acceso a la red, lo cual impide a los alumnos desfavorecidos seguir las clases de forma virtual o realizar las tareas (Vives, 2020, p2).

### **2.1.2. Nacional**

Aquí se tiene “Prácticas educativas telepresenciales en tiempos de la pandemia Covid-19: esquemas de referencia de docentes y estudiantes”, de Cardona y Vélez (2021), con una metodología cualitativa que abarca instituciones educativas de sector privado y oficial en varios departamentos de Colombia e incluye algunos referentes internacionales, así como de los niveles propedéuticos básicos hasta superiores, la inclusión tuvo por requerimiento la práctica educativa telepresencial durante pandemia, así se alcanzan 136 docentes y 176 estudiantes, quienes participaron al llenar el formato en el recurso de google forms, datos que se procesaron por el software orange.

Los hallazgos tanto para estudiantes como docentes plantean como valor significativo las interacciones, que se pierden bastante en el ejercicio educativo en ambientes virtuales, este punto en lo que toca a la práctica educativa docente un enriquecimiento mutuo como momento para intercambiar saberes y experiencias. Pero, han aprendido a mudar esas interrelaciones a otros modos como el ser mediadas por los recursos TIC, con lo cual a su vez mejoran sus habilidades o competencias digitales.

El planteamiento de los investigadores sobre sus resultados parte de evidenciar pérdidas para luego dar paso a nuevos aprendizajes, lo que representa una visión de

adaptación y superación de lo que se presentó como una situación de molestias. Una arista más a ser tomada en cuenta de manera analítica.

De otro lado, estudios como el de Ligaretto (2020, p.2), quien realizó una investigación sobre “Educación virtual en tiempos de pandemia” en la ciudad de Bogotá, estableció que la mayoría de las instituciones de esta ciudad carecen de una modalidad educativa virtual. Plantea, en un sentido amplio, que en algunas instituciones se desarrollan clases remotas con mediación de tecnologías, pero estas actividades no modifican de fondo las prácticas educativas propias de un escenario análogo. Según esto, Ligaretto (2020, p.2) plantea que la tecnología no debe cumplir una función instrumental para el ejercicio de la práctica docente; de igual manera, comenta que la didáctica en la virtualidad implica concebir ritmos de aprendizaje, modificar el rol docente, trabajar tendencias educativas para la mediación tecnológica, flexibilizar la evaluación, entre otros aspectos.

De acuerdo con esto, el diseño instruccional cumple un papel fundamental como estrategia para identificar las bases pedagógicas, actividades, contenidos, nivel de interacción y tiempos propios de una dinámica virtual. El trabajo en los espacios asincrónicos (offline) debe ser mayor que los espacios sincrónicos (videollamadas) y esto implica cambios para docentes y estudiantes, quienes van acompañados de intenciones pedagógicas orientadas a una generación digital (Ligaretto, 2020, p.3)

Sánchez (2020, p.6) en su artículo publicado en el Periódico El Tiempo, p.2 con el título de “Virtualidad: la pandemia que cambió la educación superior para siempre”, plantea a partir de las experiencias de un grupo de docentes, que los aspectos como el cambio de enfoque dirigido al estudiante y no al docente, demandaba el uso de actividades de aprendizaje más perdurables a partir del uso de herramientas tecnológicas. De igual manera,

el autor expone que, a comparación con el mecanismo de preparación de clases a nivel presencial, el curso dejó de ser una lista de chequeo de temas que los mismos docentes incluían en programas y charlas presenciales.

## **2.2. Referentes Teóricos**

El siguiente título refiere las bases teóricas empleadas para el desarrollo de la investigación; estas corresponden a:

### **2.2.1. Sistema Educativo Colombiano**

El Sistema Educativo colombiano está estructurado en los niveles de Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Básica (primaria: cinco grados y secundaria: cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior. En el ámbito nacional, la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos sus deberes (Ministerio de Educación Nacional, 2020, p. 1)

En ese orden de ideas, según Jiménez, Toro y Gómez (2013, p.15) el Sistema Educativo en Colombia responde a modelos de enseñanza o aprendizaje en los que se destaca:

- 1) El Modelo Presencial Tradicional, en el cual la integración de los estudiantes y la infraestructura física se convierte en su entorno de aprendizaje ya que, en él, tanto el tiempo como el espacio son factores determinantes para el proceso de enseñanza - aprendizaje mediante comunicación oral.

2) En el Modelo de Educación a Distancia, la presencialidad deja de ser un factor predeterminante, dando paso a la comunicación por diferentes medios tecnológicos (correo electrónico, internet) como base del proceso de aprendizaje.

3) En el Modelo de Enseñanza/Aprendizaje Virtual (e-learning), el proceso de integración del conocimiento se desarrolla a partir del uso de recursos tecnológicos; como cursos virtuales, video llamadas y redes entre otras, facilitado la interacción entre el educador y el estudiante en entornos establecidos por estos actores (p.1-2).

### **2.2.2. Ambientes virtuales en procesos de enseñanza**

Para Gómez (2015, p.9), los ambientes virtuales en la enseñanza son implementados a través de diferentes artefactos tecnológicos. Con el surgimiento del internet, a finales del siglo XX, la información y la comunicación adquieren nuevos medios para ser transmitidos, creando de esta manera nuevos estilos de vida en los hogares y lugares de trabajo, convirtiéndose luego en un aspecto fundamental de la vida y del contexto social lo que facilitó y generó un nuevo proceso de comunicación, basado en la interacción entre individuos y herramientas tecnológicas (p. 18)

A partir de ello, según Gómez (2015, p.33) se establecieron nuevos procesos de comprensión, análisis y comunicación para el entendimiento y procesamiento de la realidad; la presencia física, el lenguaje y la geo-posición ya no son comprendidas como una barrera para la adquisición de la información y la comunicación. De acuerdo con el autor, las TIC cumplen un papel importante en el desarrollo de los individuos y sus habilidades de lectura y escritura para establecer nuevas maneras de comunicación y de interacción.



El uso de la tecnología, según Meroka (2007, p.3), para ser empleada en la educación, requiere la adopción de contenidos orientados a mejorar la dinámica de enseñanza-aprendizaje y la interacción entre docente-estudiante, asegurando de esta manera el conocimiento bajo nuevos enfoques y modelos, los cuales no adopten o recurran a procesos memorísticos y de repetición de contenidos promoviendo la reproducción del conocimiento y constriñendo la producción del mismo.

En ese orden de ideas, para Lévy (1999, p.34) los nuevos escenarios virtuales generaron cambios de paradigmas frente a las fuentes de adquisición del saber, ya que brindó al individuo herramientas, aplicaciones, canales de consulta y reproducción de conocimiento, permitiendo generar nuevas formas de conocimiento, en lo que se conoce como desterritorialización del conocimiento y del que se desprenden nuevos métodos y currículo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Díaz (2010, p.3) plantea que independientemente de las tecnologías, el conocimiento sigue requiriendo del análisis y la comprensión como un proceso natural de su propia formación para garantizar calidad en educación. En relación con lo anterior, Díaz (2010, p.12) comenta lo siguiente:

Se encuentra estrechamente ligada a la transformación de los paradigmas educativos y la innovación del currículo y la enseñanza. Para lograr la integración de las TIC en el currículo, se requiere cambiar de un enfoque tecno-céntrico donde predomina su empleo con fines puramente pragmáticos, hacia un enfoque donde lo más importante sea su uso epistémico, como herramientas de la mente (p. 12).

En relación con lo anteriormente explicitado, Aguirre (2004, p.9) considera que para obtener dicha calidad educativa se deben incluir o prestar atención especial a los espacios

de formación, ya que es en el salón de clases y en el aula virtual en donde se desarrollan los procesos de enseñanza – aprendizaje (p.7). En este sentido, uno de los entornos pertinentes para aportar a la calidad de la educación es el ciberespacio, el cual se define como un espacio virtual para los individuos (Brunner, 2000, p.50).

Sin embargo, la palabra interacción, usada en el proceso de formación, conlleva a que se fortalezcan ciertos factores indispensables en el engranaje del mismo, los cuales incluyen:

- El contenido, en la cual demanda un enfoque sostenido y ajustado al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje virtual, convirtiendo y adaptando diferentes actividades en torno a las temáticas requeridas, para alcanzar dicha calidad dentro de un espacio de formación (Coll, 2004, p.5).
- La interacción, entendida en la comunicación como un aspecto imprescindible, tiene como objetivo asegurar condiciones ideales para que las relaciones que se dan dentro del contexto académico, ya sea a nivel de estudiantes, docentes, currículos e instituciones, se desarrollen en forma multidireccional, de tal forma que exista sincronización para poder acceder a la información necesaria y en tiempo real; esto facilita la interrelación entre los diferentes actores del proceso académico (Hernández, 2008, p.17).
- Al acompañamiento, el cual se considera como una actividad de control y monitoreo que permite tanto a los docentes como a los estudiantes, identificar los avances, comportamientos y cumplimiento de las actividades, es decir, visualizar la evolución, el comportamiento y desarrollo de las actividades establecidas en el aprendizaje (Coll, 2004, p.5).

- La evaluación, la cual según Álvarez (2003, p. 3):

Es requerida no solo para observar una medida del logro de objetivos previamente trazados, también es fundamental para una apropiación comprensiva de los procesos planeados de tal manera que direcciona las decisiones y creaciones en materia de trabajo educativo en procura de mejorar la enseñanza. Además, está lo concerniente a la consecución de habilidades de pensamiento superior, a saber: “compresión, de análisis, de síntesis, de inferencia y de aplicación, de evaluación, de argumentación, ocupan un lugar destacado de la micro organización programática del currículo” (p. 3).

### **2.2.3. Perspectiva constructivista sobre aprendizaje, enseñanza y TIC**

Para Santivañez (2005, p.138) el constructivismo es “un enfoque que implica estructuración significativa de las experiencias a conceptualizar y aprender”. Desde las teorías de la psicología se puede sustentar epistemológicamente al constructivismo como corriente educativa con autores como Piaget (1948), Ausubel (1973) y Vygotsky (1995), los cuales son sus mayores exponentes y cuyos enfoques parten de la consideración social.

Lo anterior, busca dar sentido a la educación por medio de una lectura social de los fenómenos que se asocian a los aprendizajes desde una dimensión personal, ética, moral y social; como segundo aspecto, la socialización de la educación escolar, en la cual los contenidos de aprendizaje se manifiestan como productos sociales, culturales o políticos, el docente es un agente mediador entre el individuo y la sociedad, y el estudiante es un aprendiz y un ser social.

Para vincular todo proceso pedagógico con las TIC en la sociedad actual, el docente se ha visto en la necesidad de replantear sus concepciones además de cuestionarse el cómo la enseñanza se relaciona con el entorno social, con las problemáticas y los procesos de enseñanza y aprendizajes. Según Beltrán (2003) “nada cambiará en educación, ni siquiera con tecnología, si previamente no se modifican los procedimientos pedagógicos” (p.299).

#### **2.2.4. Desterritorialización del aula**

Los ambientes virtuales y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los nuevos entornos provocados por la pandemia del Covid – 19, han resignificado de manera abrupta e inesperada los espacios que tradicionalmente en la educación se venía impartiendo. Tanto estudiantes como docentes se enfrentaron a las adaptaciones virtuales y digitales del tablero, de los cuadernos, de las interacciones entre estudiante-docente, y la desterritorialización del aula de clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, se comprende la desterritorialización, tal cual plantea Hener (2009, p.168) como un movimiento por el cual se abandona el territorio, en donde surge una reterritorialización (adaptación al nuevo territorio) y un movimiento de construcción del territorio. En ese sentido, Hener (2009, p. 169) citando a Deleuze y Guittari, argumenta que para existir desterritorialización se requieren dos términos en el que cada uno se desterritorializa del otro. Según esto, no se debe confundir reterritorialización con el retorno a una territorialidad primitiva, o más antigua: ella implica necesariamente un conjunto de artificios por los cuales un elemento, el mismo desterritorializado, sirve de territorialidad nueva a otro que pierde la suya.

En ese orden de ideas, se concibe la desterritorialización como el abandono o el traslado de territorio, hacía uno nuevo que comienza con un proceso de adaptación en interacción con diferentes elementos. En este caso, el aula se enfrenta a un proceso de desterritorialización cuando se trasladan los procesos educativos, de enseñanza y de aprendizaje, al trabajo en casa y a las plataformas virtuales.

Para Urteaga, Padilla, Negrete, Morales, Santos y Montes (2019, p.4) la desterritorialización del aula física y simbólica sucede con la concepción de un aula abierta y heterogénea. De esta manera, la innovación educativa se evidencia como un complejo de creatividad e hibridación cultural en donde el aula y su desterritorialización se expresan como la ocupación de un espacio donde las relaciones sociales y la propia presentan condiciones diferentes a las que existían particularmente en los centros educativos.

De igual manera, Urteaga *et al* (2019, p.6) plantean que la desterritorialización no es un desarrollo progresivo, como plantea el discurso psicopedagógico del cambio educativo, sino más bien una historia de contradicciones. Los autores en mención aseguran que la continuidad de las estructuras verticales y de roles puede hacerse invisible porque se obvian las contradicciones y se enfocan las conductas y discursos que encajan con una idealización del aprendizaje como progreso. De esta manera, la desterritorialización configura las formas de estar de los sujetos en la escuela.

### **2.2.5. Educación Virtual**

Las tecnologías de la información y la comunicación han desencadenado una revolución en la educación debido a los aportes que brindan a las dinámicas y estrategias didácticas, las cuales proponen nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Una de estas

estrategias corresponde a la educación virtual, la cual tanto a nivel abierto como a distancia han generado un cambio y a su vez un impacto que condujo al cambio de políticas públicas y privadas en la educación, necesarias para la adaptación de los diferentes focos poblacionales (Nieto, 2012, p.2)

Para la UNESCO (1998), el concepto comprende “una nueva forma en la que la integración tecnológica como herramienta educativa permite una interacción con enfoque pedagógico que facilita la transferencia de conocimiento; esto se convierte en una opción innovadora, la cual resulta de los procesos de evolución tecnológica a nivel informático y de telecomunicaciones usada durante la última década” (p.18)

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la educación virtual, también llamada "educación en línea", se orienta al uso de programas de formación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un entorno llamado ciberespacio; lo que indica la no presencialidad (MEN, 2017, p. 2).

La creación de ambientes virtuales de aprendizaje toma como referencia modelos teóricos basados en la psicología educativa y pedagógica; sin embargo, se considera que el proceso de formación del docente debe continuar con rigurosidad, con el fin de garantizar la calidad del ejercicio docente, su pedagogía, y las herramientas didácticas que emplea para la transmisión de la información. La educación virtual se puede clasificar en diferentes categorías, las cuales dependen del modelo de comunicación, de las perspectivas teóricas y conceptuales, de las estrategias didácticas que se utilicen, y de los medios y herramientas que faciliten el aprendizaje, tal cual se indica en la siguiente tabla.

Tabla 1

*Categorías y características de la educación virtual*

<i>Modelo de Comunicación</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Medios y herramientas (sincrónica o asincrónica)</i>	<i>Categoría</i>
Docente-Alumno	Tutoría	Documentación en línea	Aprendizaje avanzado distribuido
Alumno -Máquina	Consulta a expertos	Acceso a materiales multimedia	Aprendizaje a distancia con TIC
Alumnos-profesor	Conferencia	Correo electrónico	Totalmente virtual
Alumnos-Alumnos	Simposio	Tableros electrónicos	Semi virtual o blend learning
	Panel	Listas de discusión	Como apoyo a la docencia presencial
	Discusión	Videoconferencia	
	Debate		
	Observación		
	Foros		
	Proyectos de grupo		

Fuente: Naranjo, Uribe y Valencia (2006, p.7)

En su artículo de investigación Díaz (2012, p.11) indica que según Leflore (2000) existen tres teorías base que proporcionan orientación para la creación de los recursos y actividades necesarias en el proceso de enseñanza bajo ambientes virtuales; la Gestáltica, la teoría Cognitiva, y la teoría del Constructivismo.

La teoría gestáltica, según Díaz (2012, p.2), se enfoca en la forma y en el cómo esta es interpretada en el proceso de aprendizaje (figura, simetría, proximidad); de aquí que la percepción que tenemos sobre nuestro entorno sean la clave y el soporte en el aprendizaje; en el caso de la teoría cognitiva, esta considera el uso de múltiples herramientas como medio de aprendizaje, dentro de los que se destacan los mapas conceptuales, las tareas de construcción mental, entre otras, todas ellas con el fin de que el estudiante y docente potencialicen su capacidad de análisis y de absorción del conocimiento.

### 2.2.6. Modelo de evaluación en entornos virtuales

Unas de las estrategias para evaluar la efectividad en el aprendizaje adquirido durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales puede hallarse, según Rico (2012, p. 19) en la medición de variables asociadas a este proceso, las cuales pueden surgir desde la efectividad de poder entender un contenido temático y establecer una escala a través de evaluaciones, hasta el desarrollo de procesos de investigación que se relacionen con las temáticas de las asignaturas abordadas. Lo anterior permite que el estudiante adquiriera el papel de validador de su propio desempeño.

Teniendo en cuenta lo anterior, Rico (2012, p. 19) argumenta que es allí donde las plataformas adquieren una gran importancia, ya que esta misma debe asegurar que los canales de información entregados a través de ella cumplan con su objetivo de fomentar un aprendizaje según la ruta de formación definida; esta ruta implica un modelo de evaluación el cual según el autor anteriormente mencionado debe contener las siguientes dimensiones:

Figura 3

*Modelo de evaluación del desarrollo pedagógico en la evaluación de entornos e-learning.*



Fuente: Rico (2012, p.75)



### **2.3. Referentes conceptuales**

Con el fin de tener claridad sobre la terminología empleada en la investigación se hace necesario definir de forma conceptual los términos usados en la misma, partiendo del concepto base como lo es:

#### **2.3.1. Educación**

Corresponde a una serie de conocimientos dados mediante una metodología de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo fundamental es fortalecer la comprensión teórica y del entorno a partir de su capacidad intelectual; bajo este concepto se busca que la educación sea un medio para desarrollar las competencias de las personas mediante información teórica, técnica, práctica y científica sobre una temática en particular; por ende, de acuerdo a los tipos de individuos, la educación logra tener un mayor o menor impacto en el proceso de construcción social (Edel, 2004, p. 3).

#### **2.3.2. La enseñanza**

La enseñanza puede describirse como un proceso o forma de orientar, instruir o fomentar el conocimiento sobre múltiples temáticas a partir de una serie de actividades relacionadas y necesarias de carácter teórico y lúdico dirigidas a una persona o estudiante; a este concepto, se le incluyen los aportes dados por autores como Neuner (1981), quien lo define como un conjunto de acciones desarrolladas por el maestro para garantizar una comprensión sólida de contenidos educativos en diferentes áreas temáticas (Edel, 2004, p.4)

Así mismo, otros autores como Piaget, Bruner y Stenhouse plantean un enfoque tipo heurístico, en donde priman las habilidades asociadas al aprendizaje, como resultado de la

información transmitida por el formador o docente, quien es el único responsable de su desarrollo; resulta importante aquí establecer que el estudiante se considera como un miembro activo del proceso de aprendizaje (Sarmiento, 2007, p. 22).

### **2.3.3. El aprendizaje**

Este concepto es parte de la estructura de la educación, por tanto, la educación comprende el sistema de aprendizaje. Es la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora. También, hace referencia al proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones de su cotidianidad. Los mecanismos de esta índole van desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información (Edel., 2004, p. 5).

### **2.3.4. Experiencia significativa**

Las experiencias significativas son eventos o situaciones que tienen un impacto duradero en los pensamientos, sentimientos y acciones de una persona, ocurren en diferentes dominios de la vida, incluida la educación. Una experiencia significativa es un evento o situación que tiene un impacto profundo en la comprensión del mundo de una persona, sus valores, creencias e identidad. Según Mezirow (1991, p.5), las experiencias significativas implican un "dilema desorientador" que desafía las suposiciones y creencias de una persona. Esta desorientación puede conducir a un aprendizaje transformador, donde la persona desarrolla nuevas perspectivas y formas de estar en el mundo.

Las experiencias significativas pueden ocurrir en los maestros de muchas maneras se producen experiencias significativas en los docentes es a través de oportunidades de

desarrollo profesional y en los estudiantes a través de oportunidades de aprendizaje. Asistir a una conferencia o taller puede exponer a un docente a nuevas ideas, métodos y perspectivas, que pueden desafiar sus suposiciones y creencias. Esta oportunidad puede conducir a un aprendizaje transformador, donde el docente desarrolla nuevos entendimientos y formas de enseñar (Ariza y Carreño, 2020, p. 3).

Las experiencias significativas han sido definidas por varios estudiosos desde una perspectiva pedagógica. Mezirow (1991, p. 6) introdujo el concepto de aprendizaje transformativo, que implica una experiencia significativa que desafía las suposiciones y creencias de una persona, lo que lleva a una nueva forma de entender el mundo.

Kolb (1984, p. 2) definió el aprendizaje experiencial como el aprendizaje a través de la experiencia, que implica un ciclo de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. El aprendizaje experiencial puede conducir a experiencias significativas que desafían las suposiciones y creencias de una persona, lo que lleva a un aprendizaje transformador. Dewey (1938, p. 3) argumentó que la educación debe centrarse en las experiencias del estudiante, ya que son los componentes básicos del aprendizaje. Dewey creía que las experiencias significativas deberían usarse como oportunidades para la reflexión y el crecimiento, lo que lleva a una comprensión más profunda del mundo y de uno mismo.

### **3. Método y diseño metodológico**

La línea de investigación a la cual se circunscribe el proyecto para la Maestría en Educación con Énfasis en Investigación Universitaria es la de TIC y el proceso de aprendizaje; ya que se busca identificar las Experiencias significativas desde el modelo de trabajo en casa a causa de la pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila. El tipo de investigación es cualitativa de tipo fenomenológica, la cual se caracteriza por centrarse en el estudio de las experiencias vividas por los actores participantes de la investigación.

Al respecto, Sampieri, Fernández y Baptista (2014, p. 10), plantea que la fenomenología es un enfoque investigativo que permite describir un fenómeno para que el detalle de a conocer su esencia, explicándolo desde la perspectiva de quienes han sido parte activa y con vinculación directa de los fenómenos. El objetivo de la fenomenología consiste en describir el significado de esta experiencia en su contenido, vivencia y desarrollo. Las experiencias como centro de análisis del presente estudio son el vínculo para optar por lo cualitativo de tipo fenomenológico, que permite dotar de sentido a los testimonios y aportes de los participantes en su rol de educadores y sus vivencias de una labor en casa tanto para ellos como para los estudiantes, debido a la emergencia de salud por Covid-19, con especial foco a lo que ello representó para el ejercicio educativo orientado institucionalmente.

#### **3.1 Universo de análisis**

En este caso la unidad de análisis está conformada por la totalidad de educadores en básica secundaria que hacen parte de la Institución educativa Escuela Normal Superior de Neiva, quienes alcanzan un total de 32 profesores.

### 3.2 Unidad de observación

El método para configurar la unidad de observación conforme a los propósitos trazados por la investigación es un muestreo intencional. Según Sampieri, et. al. (2014, p.15), los métodos de muestreo intencional son procedimientos no probabilísticos que seleccionan un grupo de individuos para una muestra con la finalidad de cumplir con criterios prescritos específicos, que obedecen a razones de peso para dotar a la muestra de características idóneas en función de la investigación, y que a su vez sea configure como un grupo homogéneo. Los métodos de muestreo intencional están destinados a investigaciones donde las restricciones presupuestarias estrictas impiden el uso del muestreo representativo aleatorio tradicional.

La selección de la muestra se establece mediante los siguientes criterios de inclusión:

-Antigüedad mínima de tres años: Debido a que este tiempo de permanencia instruccional le hace un buen conocedor de la entidad educativa y su modelo pedagógico, entonces, le permite tener ideas claras sobre las experiencias en praxis educativa antes de la pandemia y durante la pandemia.

-Experiencia de trabajo educativo virtual y no virtual durante la pandemia: El tránsito obligado por la pandemia de la presencialidad no fue solo a la virtualidad, sino también a otro tipo de trabajo posibilitar la educación en casa de los educandos.

-Voluntad de participación: La manifestación de anuencia y colaboración ante el desarrollo del proyecto investigativo.

### **3.3 Categorías analíticas**

La categoría analítica es parte del trabajo investigativo cualitativo, y en este caso se presenta así:

*Transformaciones del modelo pedagógico por Covid-19.* Información que indique los cambios ocurridos en relación con los lineamientos del trabajo educativo definido como parte del proyecto institucional y que eran parte del quehacer profesional presencial, debido a la traslación al trabajo en casa tanto para los educadores como para los estudiantes.

*Estrategias empleadas por los docentes.* Aspecto en alusión a la generación de recursos estratégicos desde la creatividad y planeación de los educadores insertas en sus procesos de enseñanza aprendizaje para favorecer la construcción de conocimiento en los educandos durante los desafíos de la educación fuera de la presencialidad por motivos de salud pública global.

*Experiencias significativas en materia de aprendizaje de la práctica docente desde el modelo de educación en casa.* Indagación que permite ahondar en la forma en que estas modificaciones identificadas encierran una connotación explícita o no, sobre la cual se guarda un saber para ser vertido a la praxis docente.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

El presente apartado corresponde a las herramientas que posibilitan la extracción de información desde los participantes en función de dar respuesta a los intereses del estudio aquí propuesto. La formulación de las herramientas, para su desarrollo toman como punto de partida las orientaciones del marco teórico, no obstante, serán objeto de una revisión para validación por juicio de expertos.

### **3.4.1. Validación por expertos**

La validación de contenido de instrumentos a través del juicio de expertos es definida por Garrote y Rojas (2015, p. 29), como un concepto detallado de personas con un trayecto de años que sustenta su pericia en el área de investigación específica a la cual se dirige el material puesto a su evaluación. Precisamente, esta situación es la que les atribuye la calificación por otros como expertos competentes, por tanto, en capacidad de brindar información, pruebas, juicios y valoraciones referentes a lo entregado con este fin a ellos.

Consecuentemente, la definición de este tipo de procesos radica en acudir a una serie de personas con la finalidad que emitan un juicio sobre un instrumento, lo que equivale a una expresión escrita y minuciosa con su opinión en cuanto a los elementos que constituyen los instrumentos diseñados para el cumplimiento de los objetivos de un proyecto investigativo en particular. Las validaciones de contenido, según Garrote y Rojas (2015, p. 29), generalmente se llevan a cabo durante el diseño de una prueba o para la validación de la traducción y estandarización de un instrumento para su uso en una cultura diferente. En ambos casos, el papel de los expertos es fundamental para aclarar, agregar y / o modificar los aspectos necesarios, razón por la cual los instrumentos se entregan para su valoración con el objetivo general investigativo y discriminado en cada contenido a que objetivo específico corresponden.

### **3.4.2. Grupo Focal**

El grupo focal es uno de los métodos cualitativos ampliamente utilizados en la recopilación de conocimientos tradicionales. Implican con base en Sampieri, et. al. (2014), encuentros, que reúnen a varios participantes y son dirigidos por un facilitador en su rol de

investigador, se desarrollan con un alto grado de libertad, lo que permite recopilar una rica información desde un punto de vista sobre temas establecidos con antelación. Explora ángulos que ayudan al investigador siguiendo los enlaces realizados por los participantes en conjunto.

De hecho, los elementos aportados por un participante permiten estimular la memoria de los demás, ofreciendo la posibilidad de intercambios dinámicos, así como una cierta validación mutua ya que normalmente es fácil identificar los consensos y los puntos de desacuerdo. Este proceso implica la aplicación de preguntas una a una en los turnos asignados a los participantes, pero, que son flexibles para retomar la palabra.

Esta implementación se alinea con la categoría analítica y objetivos específicos uno, en cuanto a las transformaciones del modelo pedagógico, al ubicar el trabajo de educador en casa, para este fin se establece una serie de preguntas que hacen parte de los anexos. Pero, también con la categoría analítica de las estrategias elegidas y aplicadas por los educadores durante su quehacer profesional fuera de la presencialidad en las instituciones educativas, al tiempo, tiene nexo con atender los requerimientos del objetivo dos en este sentido.

### **3.4.3. Lista de chequeo**

Este elemento para el acopio de datos con fines investigativos, según Sampieri, et. al. (2014), contiene una serie de preguntas organizadas en una secuencialidad lógica que permita verificar la existencia o no de cada uno de los ítems ahí escritos, es una forma de control para definir con claridad el cumplimiento de lo necesario para habilitar la tenencia o ausencia de un algo en particular.



La ubicación de esta lista se debe al requerimiento investigativo de acceder a un conjunto de elementos necesarios para el trabajo educativo, en condición de ausencia, tenencia o dificultades dado el papel que ellos ocupan en la función educativa. La categoría que la orienta es en cuanto a las dificultades presentadas y experimentadas por los docentes con motivo de los cambios educativos obligados por la pandemia, que es un lineamiento del tercer objetivo específico.

#### **3.4.4. Entrevista semiestructurada**

Acorde con Sampieri, et. al. (2014, p.18), es un método de estudio cualitativo, cuyo objetivo es recopilar información que proporcione explicaciones o evidencia para el trabajo de investigación. La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de datos que contribuye al desarrollo del conocimiento favoreciendo enfoques cualitativos e interpretativos relacionados con un tema en particular. Para obtener estos datos, la entrevista semiestructurada consta de una guía de preguntas abiertas portadas por el investigador. Además, el investigador la prepara antes del encuentro con el entrevistado - pero puede reformular o agregar interrogantes durante su ejecución-, y los datos recopilados deben ser interpretados, de modo que pueda escribir una comprensión temática bien argumentada.

La aplicación de este recurso de investigación se debe a la posibilidad de profundizar en la temática de los obstáculos vividos por los educadores para cumplir su labor misional de educar durante la pandemia; de ahí que, se aúna a la categoría analítica experiencias significativas como aprendizaje hacia la práctica docente, se aplica en función con el tercer objetivo que indaga sobre este particular.

### 3.5. Procesamiento de datos

La característica primordial de la metodología de esta investigación es el esbozo de datos cualitativos, que, según Bengtsson (2016, p.11), consiste en hallar en los discursos, testimonios o descripciones afinidades para realizar codificaciones abiertas susceptibles y ajustadas hasta alcanzar categorías que las representen, denominadas axiales, mismas que aglutinadas por sus cercanías conceptuales dan lugar a categorías selectivas, que emergen del proceso.

### 3.6. Procedimiento

La descripción del procedimiento se apoya en la siguiente figura:

Figur

*Procedimiento de la investigación*



Fuente: Elaboración propia

La investigación una vez alcanza la forma de anteproyecto y es aprobada, se dispone en línea de acción hacia la socialización de sus propósitos con las personas responsables para la consecución de permisos necesarios en el espacio donde toma lugar el desarrollo

investigativo. Luego, se procede a contactar a las personas definidas como muestra del proyecto para acordar con ellos fechas de aplicación de los diferentes instrumentos, así como lo referente a los consentimientos informados que hacen parte de las consideraciones normativas y ética de una investigación. Los resultados de estos una vez procesados son el insumo para la fase de análisis para la construcción de la fase final del trabajo.

### **3.7. Consideraciones éticas**

Las investigaciones académicas están regidas por una normatividad que permita salvaguardar el bienestar integral de los participantes en los diversos procesos de esta índole que realizan las diferentes disciplinas del conocimiento. En Colombia, explica Lopera (2017, p.2), los estudios investigativos están regulados por la Resolución No.141 de 2020. El estudio aquí contenido, con base en lo estipulado por la Resolución corresponde a una investigación que se estima de riesgo mínimo, por lo cual debe obtener el consentimiento informado de los involucrados como muestra, donde se hace énfasis en la confidencialidad de los datos aportados, que implica también asegurar el anonimato de las personas que colaboran con la investigación. Igualmente, señala Lopera (2017, p.2), es de abordar lo concerniente a la protección de datos personales, que por la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, donde se hace una exposición clara en cuanto a la imposibilidad de dar a conocer los datos personales facilitados por los participantes para ser contactados, de lo contrario se considera un delito.

#### 4. Resultados

Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta elementos descriptivos de la población que permitieran consolidar los grupos focales de acuerdo con las dinámicas que se presentarían acorde a la problemática que la investigación tenía la necesidad de abordar, desde este ejercicio se atendieron a las particularidades de la Institución Educativa representada en el diálogo que se sostuvo con su equipo administrativo y directivo. En consideración con esta situación y en relación a sustentos teóricos presentados por distintos investigadores (Echavarría, 2021; Becher, 2020; Rivera, 2020; Domich, 2022) se construyeron segmentos para el desarrollo de los grupos focales por medio de las diferenciaciones sociodemográficas en el ejercicio de la docencia, esta segmentación sirvió como organizador de los grupos y permitió dirigir el diálogo hacia los propósitos mismos de la investigación en la identificación de las experiencias significativas (Rodríguez y Cerdá, (2002, p.4).

Figura 4

##### *Perfiles de docentes*

Perfiles de los docentes			
Segmento a	Segmento b	Segmento c	Segmento d
<b>Docentes que transitaron de la presencialidad a la virtualidad</b>	<b>Docentes que se vincularon durante la pandemia</b>	<b>Docentes que presentaron problemas al transitar a la virtualidad</b>	<b>Docentes que enfermaron durante el desarrollo de sus actividades</b>
Edad: 35 - 60 años	Edad: 25 - 43 años	Edad: 35 - 60 años	Edad: 25 - 60 años
Estado civil: Casados/Solteros/Unión libre/Separados	Estado civil: Casados/Solteros/Unión libre	Estado civil: Casados/Solteros/Unión libre/Viudo	Estado civil: Casados/Solteros/Unión libre/Viudo
Ocupación: Docentes/Ingenieros/Licenciados/Psicóloga/Pedagogos	Ocupación: Docentes/Licenciados/Psicólogos/Pedagogos	Ocupación: Docentes/Licenciados/Matemáticos/Pedagogos	Ocupación: Docentes/Matemáticos/Licenciados/Pedagogos/Psicólogos
Hijos: 0-3	Hijos: 0-3	Hijos: 0-3	Hijos: 0-3

Fuente: Rodríguez y Cerdá, (2002, p.4).

Para la selección de la población se utilizó un muestreo selectivo que permitió definir los docentes que harían parte de este ejercicio, si bien se organizaron los grupos de docentes acorde con las jornadas de la institución educativa, se tuvieron en cuenta parte de los elementos que constituían sus características de vinculación laboral, que cumplieran las definiciones expuestas en los segmentos presentados en la tabla anterior. Los perfiles laborales no cumplieron un elemento distintivo al momento de considerar el desarrollo de los grupos focales, sin embargo, se consideró como información importante para su desarrollo y apropiación que podría ser utilizada en un análisis posterior.

Los docentes participantes en la investigación consideraron importante el anonimato al participar en el desarrollo de este proyecto, al indagar al respecto, muchos referían que parte de su vida laboral podría verse afectada, ya que miembros del equipo directivo refirieron querer conocer los resultados de la investigación una vez esta se concluyera, si bien los docentes se participaron en este ejercicio se conocen mutuamente, sus participaciones se limitarán al género y a la numeración de su participación en las jornadas que se desarrollaron.

Fueron un total de 4 grupos focales compuestos entre 4 y 5 docentes caracterizados por los segmentos, cada uno abordó las preguntas que fueron validadas por jurados externos y que indagaron respecto a las experiencias significativas del aprendizaje. El análisis de la información se dio con base a lo narrado por los docentes desde el ejercicio de su profesión en el impacto de la pandemia, por ende, la transición de la presencialidad a la virtualidad se consideró por medio de los autores referenciados anteriormente, al igual que los problemas y/o dificultades que presentaron al momento de considerar este nuevo medio digital como escenario principal de su mediación laboral. También se incluyó, como parte del ejercicio

de análisis, un grupo enfocado a la transición de la salud a la enfermedad como experiencia de trabajo virtual, no se retomaron situaciones que hubieran generado hospitalización o en casos peores ingresos a la UCI, sin embargo, desde el acontecer del ejercicio docente y sus experiencias significativas mediadas desde los procesos de aprendizaje se consideró importante incluir este segmento en el desarrollo de los grupos focales.

Para la organización de las participaciones en cada uno de los grupos focales se asignaron códigos que permitieron hacer más fácil y sencilla de entender las participaciones de los docentes vinculados al proceso, (G#.D(H-M)#, 2023) donde el número que sigue a la “G” hace referencia al grupo focal al que se vinculó al participante, la letra “D” confirma su rol de Docente, seguido puede ser tanto H para hombres como M para mujeres, el número siguiente del género hace referencia al número que se les asignó al momento de desarrollar el grupo focal y fue el que siguieron usando durante el transcurso de los encuentros, finaliza con el año en el cual se desarrollaron los grupos, que para este caso fue 2023.

#### **4.1 Grupos focales**

Conformado por grupos de entre 4 y 5 profesores de la Institución Educativa, la participación de los docentes se constituyó principalmente por las narrativas acorde a su experiencia desde el ejercicio de su rol a partir de la mediación virtual en pandemia. La experiencia significativa de aprendizaje para los distintos grupos estuvo considerada por un reconocimiento tácito a la interacción entre docentes y estudiantes, como lo relaciona la primera profesora en participar: *“Sí, la interacción entre uno como docente y el estudiante sí es positiva y significativa para la construcción del conocimiento. Como docente con años de experiencia, he visto de primera mano lo importante que es establecer una relación*

*positiva y de apoyo con mis alumnos. La comunicación efectiva entre maestros y estudiantes crea un ambiente de aprendizaje positivo que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas. Cuando los estudiantes se sienten cómodos compartiendo sus pensamientos e ideas con su maestro, es más probable que participen activamente en las discusiones de clase, hagan preguntas y busquen comentarios” (G1.DM1, 2023).*

En la misma línea de pensamiento, otros participantes realizaron sus aportes “*Es importante, ya que uno siempre es como ese ejemplo a seguir, muchos compañeros de otros decretos no son tan conscientes del proceso, sin embargo, muchos estudiantes dicen si uno se equivoca y esas cosas, por eso siempre uno es el ejemplo” (G1.DH2, 2023).* Sin embargo, la perspectiva de algunos docentes no sólo se limitó al ambiente de clase, sino que incursionó en las dinámicas familiares “*Tampoco era algo que tuviésemos que hacer sólo nosotros, uno muchas veces intentaba hablar con ellos, pero los ruidos de la casa, el internet y todas esas cosas hacían difícil que pudiésemos dar una clase tranquila, yo, por ejemplo, sentía que muchas veces era más fácil estar con ellos en el salón, estarlos viendo directamente y saber qué estaban haciendo” (G1.DH1, 2023).* resaltando la trascendencia de los grupos constituidos desde una pedagogía de la observación y el control en la que primaba la hegemonía de los docentes sobre sus estudiantes, este apartado tiene un sentido particular, permite reconocer que las experiencias significativas del aprendizaje para este docente recaían en su percepción semiótica del estudiante en el aula de clase, como lo relaciona al responder la pregunta 3 de la sesión de grupo focal “*Yo, personalmente, no pude con eso, el aprendizaje reflexivo no se puede ver por una cámara, a mi me pasaba, que los estudiantes sólo miraban de frente, y eso si miraban, y decían lo primero que tenían*

*en la cabeza, no había un proceso de reflexión, sólo respondían y ya, no había una síntesis de eso, muchos sólo leían la guía o lo que sacaban de internet” (G1.DH1, 2023).*

Como parte de las participaciones y el análisis de los docentes en este grupo focal, se obtuvo una percepción de que las dos mujeres tenían comportamientos más abiertos hacia reconocer su rol como mediadoras entre el estudiante y el aprendizaje, en respuesta a la pregunta número 2 la segunda participante relacionó lo siguiente *“Pues, principalmente desde internet, eso es como lo principal, pero mire que no es tan solo el internet, era uno como profesor, yo conozco compañeros de los que se vincularon durante la pandemia, que no querían trabajar así, y eso peleaban por todo lado que no les servía, que quién cambiaba de clase, en fin, y uno después pensaba, se supone que son jóvenes, deben saber más de esas cosas, y suben estados y fotos y ahora uno los escucha y se acuerda que peleaban porque no entendían cómo usar meet o teams y eso era complicado, mientras que otros profesores, viejitos, no como yo que aún estoy joven jajaja, que sí podían usar el meet y el internet sin problema, la cosa es que uno tenía la cabeza en otro lado y no le ponía atención a lo que debería ponerle atención” (G1.DM2, 2023).* Esta posición permite relacionar, desde la construcción de experiencias significativas de aprendizaje, a los docentes que contaron con un rol activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados desde la mediación virtual.

Respecto a la pregunta número 4 de la entrevista, se encontró que desde el discurso de los docentes existían dos posiciones respecto a su percepción sobre el aprendizaje significativo *“Cuando uno pregunta o les hace un examen y ellos son capaces de justificar la respuesta” (G1.DH1, 2023)* la mediación del aprendizaje y su construcción como experiencia significativa para este docente constituía casi que un control hegemónico en el



que él debía llevar la batuta del proceso *“A mi siempre me ha parecido que es ahí donde uno realmente se da cuenta si han estado prestando atención o se la han pasado hablando desde el computador, en clases presenciales era distinto, uno sabía sólo por la forma de vestirse qué tipo de estudiantes eran, y con eso sabía si darles confianza o no”* (G1.DH1, 2023). Los otros docentes tuvieron una postura distinta respecto a la consecución del aprendizaje significativo *“Considero que, es cuando el estudiante da un sentido a lo que está haciendo, nada consigo yo con que el muchacho o la muchacha me repitan la tabla periódica de arriba abajo, cuando la tienen ahí a la mano, la pueden leer ¿quién de nosotros no carga un celular con acceso a la fuente de información más grande jamás creada? Por eso tiendo a creer que el aprendizaje significativo se consigue cuando el estudiante es capaz de pensar sobre sí-mismo y sobre lo que le están enseñando”* (G1.DH3, 2023).

Esta primera participación que realiza el docente nos ha permitido resaltar un elemento importante, a partir de aquí, el grupo empezó a considerar que el aprendizaje significativo iba más allá de la repetición de contenido, esta percepción se constituye a partir de sus siguientes participaciones *“Sí, el profe tiene razón, a mi me ocurrió con las mamitas que me marcaban porque a su hijo le había ido mal en la evaluación, me decían que tenían notas bajitas, pero me tocaba explicarles que hacían las cosas bien, quizás sólo estaban distraídos ese día, pero cuando uno les pregunta responden bien y con fundamentos”* (G1.DM1, 2023). *“Sí, uno siempre quiere que les vaya bien porque todos queremos que sea el grado más juicioso y el que le vaya mejor, pero no siempre pasa, les va mal y que jartera que empiecen a decir que es culpa del director de curso, sin embargo, son buenos muchachos y cuando participan lo hacen porque les gusta”* (G1.DH1, 2023).

Esta apropiación del concepto de aprendizaje significativo tuvo una incidencia en el resto del desarrollo de las demás preguntas, las que correspondían a elementos como el seguimiento y control de actividades (preguntas 5 y 9) fueron más acuñadas a naturaleza administrativa que venía delimitada a la forma en que la institución se manejaba incluso antes de la pandemia *“Con talleres, trabajos en grupo y las guías, más que todo se les pedía que compartieran pantalla o una foto del trabajo que habían hecho”* (G1.DM2, 2023). *“De la misma forma, con la asistencia y las guías, nos teníamos que enfocar en esto porque era difícil seguirles el rastro a lo que estaban haciendo y a cómo lo estaban haciendo, igual a nosotros nadie nos revisaba el trabajo”* (G1.DH1, 2023).

Explorando la dinámica de los distintos grupos focales, las percepciones para las preguntas fueron análogas, los grupos constituidos por los segmentos “a” y “c” refirieron respuestas similares en cuanto a su transición y problemáticas referidas del paso de la presencialidad a la virtualidad, los aspectos de la medición entre docentes y estudiantes se vieron influidos por dinámicas relacionadas al control *“Siempre ha sido complicado, no sólo ahora por la virtualidad, sino por el comportamiento de los estudiantes, si uno en clase no siempre puede controlarlos teniéndolos de frente, imagínese el estrés de ver lo que hacían en clases virtuales”* (G3.DH2, 2023) al igual que a la incapacidad de controlar las variables que constituyen, para cada docente, la construcción de experiencias significativas de aprendizaje *“Pocas veces tiene uno como esa capacidad de comprender realmente qué es lo que aprenden o no ellos, es difícil mirar si están escribiendo o sólo mirando pajaritos ¿sí me entiende?”* (G3.DM1, 2023) este ejercicio demandó de parte de los docentes adecuar prácticas arraigadas al ejercicio de la docencia y el reconocimiento de las nuevas formas de aprendizaje y dinamización al interior del aula, las particularidades de los problemas

compartían un núcleo en común referente a la dificultad de corroborar el comportamiento de sus estudiantes, la veracidad de sus tareas y el relacionamiento en el espacio de aprendizaje.

Compenetrado con esta situación, los docentes de los segmentos “a” y “c” refirieron tener valoraciones similares sobre los tipos de trabajos y participaciones que sus estudiantes tenían, *“Yo creo que en todos mis años como profesora una cosa de estas era difícil de imaginarse, es fácil porque uno sabía qué estaban aplicando lo que uno les decía, y era bonito ver cómo uno insístale insístale en que hagan las cosas bien, se laven las manos, tengan cuidado y enviaban fotos o mostraban que e hacían caso a uno, como profesora yo me sentía tranquila por eso, ah, y por el otro lado, tenían pendientes las guías y eran juiciositos los peladitos, yo valoraba eso, que entregaran las tareas a tiempo y fueran responsables, no había otra manera de revisar que hicieran caso”* (G3.DM2, 2023), ocurría similar con los docentes que expresaban sus valoraciones con las prácticas de responsabilidad y puntualidad de los estudiantes, en algunos casos, hacían distinciones de género para enmarcar aún más sus experiencias *“Siempre las niñas han sido más aplicadas que los hombres, de eso no me cabe duda, a pesar de ir en sus falditas y su maquillaje y las cosas, siempre eran puntuales al entregar las tareas, eso ayudaba mucho a que el grupo se pusiera las pilas, las guías de las niñas tenían menos copias de internet [...] Además de eso, uno pregunta y sí dan razón de las cosas, las niñas tenían presente, por lo menos conmigo durante la pandemia, de qué era que uno estaba hablando, participaban y eran organizadas, eso es bueno porque sabía uno que estaban aprendiendo, de ahí venía la parte cognitiva de lo que estábamos haciendo desde lo virtual* (G3.DH1, 2023).

La forma en que los docente vivenciaron sus experiencias significativas también encontraba su relación con el sentipensar el estudiante, sus miedos, propósitos y cuidados, los docentes consideraron como un elemento de trascendencia la motivación como un aspecto emocional básico, al igual que a empatía y diálogo como elementos discursivos apremiantes *“Miren, para mi no era fácil pensar en qué o en dónde tenían la cabeza estos muchachos, muchos me llamaban o me escribían llorando, con miedo de que les pasara algo, pero ¿qué les podía decir yo? les decía que siguieran estudiando porque no podían hacer más, que fueran buenos estudiantes y que después ellos iban a encontrar la vacuna del Covid y cosas así, que hicieran de eso su fuerza, a mi me costó mucho motivar o apoyar a un chico a través del celular, si me costaba en persona imagínese lo que era hacerlo por celular, preocupada porque mi mamá tenía gripa, uno no tenía cabeza para nada más”* (G3.DM1, 2023) de esta forma los docentes comprendían la situación que empezaba a abarcar todo un paradigma de la enseñanza por medio del diálogo de ellos con sus estudiantes *“A mi me marcaban los papás, siempre era fijo fijo que había una mamá con su hijo con malas notas, no hacía tareas y, pues, yo no les decía que les pegaran ni nada, pero sí que les anduvieran duro también, yo les decía que si tenían tiempo de sentirse tristes o preocupados pues se fueran a ayudar a sus papás a trabajar y con eso entendían lo que ellos estaban exponiéndose para traer comida a la casa, que usaran el miedo como algo bueno para ser mejores estudiantes, si sus papás se enfermaban pues que antes de enfermarse supieran que tenían buenos hijos, buenos estudiantes”*(G3.DH1, 2023).

En cuanto a las preguntas dinamizadoras respecto a los diálogos sobre el desempeño académico, muchos docentes optaron por desplegar su responsabilidad a los lineamientos que las instituciones educativas planteaban desde un principio, existía un imaginario social

sobre la forma en que los estudiantes eran automáticamente promovidos durante la pandemia sin realizar esfuerzos, sin embargo, la realidad no correspondía a esta situación, sin evidencia del desarrollo de las guías no había pruebas del desempeño del estudiante, los docentes referían lo siguiente *“Era importante para nosotros revisar eso, no es que no hicieran, sino que hicieran bien, eso era lo importante, uno puede mirar por internet y copiar lo mismo con otras palabras, pero al momento de exponer uno sabía que ellos comprendía el tema como correspondía, eso era lo realmente importante de hacer, pero para qué le digo mentiras, en ese momento, particularmente yo, no sé mis compañeros, sólo me ponía a calificar las guías y con eso tenía, no me daba la cabeza para más, era lo que nos pedían y lo que calificamos, con eso bastaba”* (G3.DM2, 2023).

El desempeño académico constituyó un modelo de medición específico que compartieron todos los docentes, su principal enfoque se centró en el cumplimiento de las guías de trabajo, asistencia a clases e interés de los estudiantes en la constitución de un aula virtual, los docentes consiguieron resaltar las experiencias significativas del aprendizaje por medio del reconocimiento que sus estudiantes hacían de estas disposiciones *“Sí, como uno no tenía otra manera de revisarlo o darse cuenta si trabajaban o no, era con las cosas que ellos compartían durante las clases, y fíjese que cuando ellos hacían eso, estaban juiciosos participaban más y uno se daba cuenta de lo que hacían”* (G3.DH2, 2023) *“Con las tareas, estaban todo el día en la casa, ni podían salir a la calle, uno comprende que el ambiente era otro, pero en mi caso se hizo acompañamiento todo el tiempo, el que no quería entregar la tarea era literalmente por pereza, no porque no entendiera”* (G3.DM1, 2023) *“Igual que mis compañeros, las tareas, las guías, exposiciones y sus resultados, a pesar que había mucho más por mostrar, siempre tuvimos presente eso”*(G3.DH1, 2023).

Una vez definida la forma en que percibían y validaban el desempeño académico de sus estudiantes, se indagó sobre su percepción referente a la experiencia significativa de aprendizaje, los docentes del segmento “c” consideraron qué podían sustentar los aprendizajes desde el dominio y apropiación del conocimiento impartido, algunos docentes especificaron que era en la aplicación en la vida diaria en que se constituía una experiencia significativa del aprendizaje de sus estudiantes *“Era cuando los de mi grado daban pie con bola, uno preguntaba cosas como, bueno ¿cómo pueden ustedes aplicar aplicar las matemáticas a lo que está pasando en casa? Ahí me respondían los mismos de siempre, decían: ¡Profe! ¡profe! como somos 7 en la casa, hicimos fracciones para saber cómo repartir bien los frijoles porque mi tía come mucho. Era difícil para mi no reírme un poco, pero después pensaba que le caló lo que le dije”* (G3.DM2, 2023). *“Hacíamos revisión de eso, que entregaran las guías, se portaran bien y que uno pudiera contar con que se viera eso que estaban haciendo, no recuerdo que me pasara así como la compañera, pero mire que las estudiantes sí se motivaban por contarle a uno cuando entendían bien, me decían que hacían la tarea, qué compañeros se copiaban, y cuando algún compañero no entendían buscaban explicarle, muchas veces les preguntaban a ellos primero antes que a mi, ahí uno se da cuenta que ellos en serio pudieron entender el tema.”*(G3.DH2, 2023).

Si bien, los resultados hasta el momento permitieron corroborar que para los docentes existe un antecedente particular sobre las experiencias significativas del aprendizaje caracterizado por la apropiación y aplicabilidad de los aprendizajes y conocimientos vistos en clase durante la pandemia, algunos docentes conceptualizaron las afectaciones que se vivieron desde el modelo pedagógico por la transición de la presencialidad a la pandemia. Los segmentos “b” y “d” estuvieron constituídos por docentes que se vincularon al magisterio

durante la pandemia, ya sea por resolución, reemplazo y horas extra, y los docentes que enfermaron durante este mismo periodo.

Los docentes pertenecientes al segmento “b” limitaron las afectaciones del modelo pedagógico a recursos mediáticos tales como equipos de cómputo, internet y conectividad de los estudiantes *“Más que problemas de la pedagogía, era que los niños no tenían como escucharlo o verlo bien a uno, era complicado por eso, yo conocía del colegio antes de vincularme pero siempre era complejo por que muchos niños eran pobres y no tenía cómo ponerse al día”* (G2.DH1, 2023) *“Tenía un grupo de 28 estudiantes, sólo se conectaban 9, era complicado, poco a poco fue aumentando pero lo hacían con celulares sin cámaras y sin sonido, habían muchos que enviaban audios por Whatsapp con su participación y llegaban después de las clases”* (G2.DH3, 2023) *“Yo, personalmente miraba era el esfuerzo que hacía el estudiante, muchos ni excusas ponían, definitivamente cambió el modelo pedagógico, a estos estudiantes les tocó vivir algo que ninguno de nosotros vivió, cuando yo llegué no los conocía, no sabía quiénes eran o sus historias, ya luego presencial fue gracioso que me dijeran, profe pensé que usted era más alta, se veía más bonita y por eso les decía que no prestaban atención a lo que uno hacía sino cómo se veía uno”* (G2.DM1, 2023).

Distinta fue la participación que tuvieron los docentes del segmento “d” quienes reflejaron sus afectaciones en el manejo que ellos daban a los recursos tecnológicos, esto tuvo incidencia en la transición de la presencialidad a la virtualidad, situación que para este grupo de docentes agravó aún más las complicaciones que de por sí ya se venían presentando en el modelo pedagógico *“La verdad no hubo una capacitación como tal de lo que uno tenía que hacer, ni herramientas ni nada, eso era lo maluco de la situación, a duras penas puedo contestar el celular y enviar imágenes por Whatsapp, ahora menos ir uno a controlar que*

*un niño haga una cosa u otra, es jarto eso” (G4.DM1.2023). Otros docentes hicieron énfasis en que si bien lograban tener uso de algunos elementos en los niveles más básicos, las características del contexto les impedían prestar atención al desarrollo normal de las clases virtuales “Tampoco era algo imposible, pero mire que a mi, por ejemplo, qué me iba a importar revisar que un niño dijo esto o aquello cuando yo casi ni podía respirar, estaba en clase y me un momento a otro sentía que no podía respirar, eso lo marca a uno, yo apagaba la cámara y me acostaba, dejaba a los niños haciendo las guías y me centraba en mi, nada, era complicado vivir con el miedo de no oler las cosas y luego tener gripa” (G4.DM3.2023).*

Los docentes del segmento “d” quienes se vieron afectados por el Covid-19 durante el desarrollo de sus actividades a partir del confinamiento, comprendieron las experiencias significativas del aprendizaje desde el modelo de trabajo en casa de una forma diferente a los demás segmentos, su participación en las preguntas relacionadas con los procesos emocionales de sus estudiantes hacían énfasis en el acompañamiento familiar y la estructuración de redes de apoyo “*Es que ¿quién va a estar atento de uno así? estando enfermo uno es una carga, yo por eso les insistía tanto, ayúdenles a sus mamás en casa, apóyenlas cuando se estén quejando de la casa, la comida o el desorden, era tan bonito cuando hablando con los papás ellos decían que sí, que el niño o la niña habían cambiado, estaban juiciosos y habían dejado tanta gaminería, en ese sentido se podía ver que había como unidad familiar [...] Claro compañera, yo entiendo, eran pocos los casos de eso, pero mire que pasaba, a mi me pasó como varios de mi grado, ósea, en mi caso era bonito ver que se tenían ese apoyo, que hacían caso y estaban pendientes hacer caso y portarse bien ” (G4.DM2.2023).*



Si bien no era el común denominador en la mayoría de casos, este ejercicio consistió reconocer que también habían escenarios que fortalecieron los vínculos familiares y establecieron una mejor relación entre miembros de un mismo núcleo familiar, los aportes a las experiencias significativas de aprendizaje de los docentes se dieron en relación a la reflexiones resultado de los encuentros particulares de estudiantes con sus profesores *“Uno les notaba que ellos realmente quería aprender, mi caso era ese, ver como si no entendían, buscaban y buscaban que uno respondiera, atendiera, eran acosadores jajaja, pero era esa preocupación en donde ellos aprovechaban y le contaban a uno las cosas, que la familia, que los amigos, que no podían salir, que la pelea y así, creaban como un vínculo con uno como profesor porque como estaban acostumbrados a ver a sus profesores pues en los salones, ahora lo veían a uno desde el celular o el computador, de ahí el problema de cómo debían ellos acomodarse, uno era como la salida que ellos tenían, ”*(G4.DH1.2023).

El desempeño académico para los docentes de este segmento se caracterizaba por priorizar la entrega de los documentos, sin embargo, como fue un grupo que compartía la enfermedad como un antecedente en común, su práctica de seguimiento académico, acorde con sus participaciones, fue superflua, no existía una métrica, metodología o trazabilidad del desempeño, sin embargo tampoco era de su interés consideraban la salud como prioridad durante el periodo de confinamiento obligatorio *“Es que a nadie le daba cabeza, cuando a mi me empezaron los síntomas, casi que me hago un entierro yo mismo, sólo pensaba era en qué podía dejarle a mi familia, ya luego cuando uno vuelve y se encuentra con que tiene toda esa chorrera de trabajos por revisar, pues sólo revisaba quién faltaba por entregar y ellos eran los que no tenían la nota o tenían malas notas”* (G4.DH1.2023) Sin embargo, frente a la insistencia de los estudiantes los docentes consideraron como experiencia significativa del

aprendizaje la intencionalidad de los alumnos por conseguir una retroalimentación y afinar su proceso de aprendizaje acorde a las necesidades de evaluación “[...]Es que les daban tiempo otros profesores, pero a mi, porque estaba enferma, insistían mucho en que les enviaran las notas pero más que todo era para saber si todo estaba bien” (G4.DM2.2023).

La visibilidad del aprendizaje por parte de los estudiantes para este grupo fue bastante similar a la participación de los docentes de los demás segmentos “Con la entrega de los trabajos y la participación en la clase, uno también veía es en los talleres que ellos se emocionaban al explicar sus trabajos, eso era lo bonito del ejercicio, uno veía que realmente habían aprendido cómo era el asunto” (G4.DM1.2023) “Sí, era con eso que uno podía mirar que ellos supieran del tema, es que era distinto cuando los teníamos en persona y uno sabía si ellos realmente había preparado o no, hacían buenos videos, diapositivas y tenían dominio del tema, pero por el computador pues era más difícil, igual tenían buenas ideas, papás o mamás salían en cámara y les ayudaban a recordar el tema, eso fue algo para mi como significativo ¿no?”(G4.DM2.2023). Los docentes consideraron como importante en el proceso de construcción de sus experiencias significativas de aprendizaje las afectaciones al modelo pedagógico derivados del traspaso de la presencialidad a la virtualidad caracterizadas por la mediación tecnológica “No era fácil comprender eso de compartir pantalla o bloquear los micrófonos para que ellos no pudieran hablar, hacían mucho ruido, era desesperante, intentábamos hacer que hicieran silencio o se quedaran callados para poder explicar más fácil el tema, los niños no sabía qué o cómo hacer al principio y no se podía dar clase, en el colegio era fácil porque uno los miraba y hacían silencio de golpe” (G4.DM3.2023).

Los grupos focales constituídos por los docentes consolidaron sus experiencias significativas de aprendizaje por medio de una práctica articulada a la cotidianidad de sus

estudiantes, las mediaciones tecnológicas, la valoración de sus aprendizajes y la interrelación entre docentes y estudiantes, este ejercicio permitió consolidar una estructura organizada de relaciones prácticas que constituyeron las experiencias significativas de aprendizaje desde el modelo de trabajo en casa y sus implicaciones en las distintas dimensiones que componían su ambiente laboral desde este enfoque.

## 5. Discusión

La caracterización de las experiencias significativas de aprendizaje en los docentes participantes en la investigación estuvo comprendida por una multiplicidad de dimensiones que se configuraron atendiendo a las experiencias particulares de cada caso, si bien existe una narrativa puntual acorde a cada una de las intervenciones realizadas por los profesores, se puede hablar de un punto de partida en común, las experiencias significativas van más allá de responder la pregunta que hace el docente, tienen su sentido en la significación de lo aprendido, sin embargo, se comparten problemáticas similares entre lo encontrado en el análisis de los datos y lo presentado en los antecedentes de la investigación.

Los resultados permitieron evidenciar que la mediación tecnológica se veía complejizada por las desigualdades sociales y la forma en que los vínculos familiares incidían en la comprensión del fenómeno a estudiar, esta situación es similar a la expuesta por el antecedente presentado por Elisondo et al., (2021, p.5) quienes lograron evidenciar que sin una comprensión de lo práctico sobre lo teórico la mediación virtual durante la pandemia constituía más una barrera que una fortaleza, no existió un ambiente de aprendizaje si no existían los elementos básicos para su desarrollo, por ende, los estudiantes que no contaban con estas herramientas no conseguirían avanzar en el proceso de aprendizaje.

Este resultado constituyó un punto de referencia para la construcción de las experiencias significativas de aprendizaje, los docentes eran conscientes de la situación de sus estudiantes y la forma en que ellos solventaron los problemas brindó un horizonte en la constitución de sus experiencias, las herramientas que usaron y la manera en que esta situación impactó en el desarrollo de su labor como agentes dinamizadores de los procesos

de enseñanza y aprendizaje al interior de una institución educativa, ya sea de índole virtual o presencial, tal como muchas se vieron abocadas a hacer por el contexto de pandemia.

Otro de los elementos que constituyen un hallazgo importante al momento de discutir los resultados de la investigación corresponde a la mediación afectiva y emocional en que los docentes comprendieron el desarrollo de sus prácticas al interior de escenarios virtuales en interrelación con sus estudiantes, la investigación realizada por Blanco y Blanco (2021, p.4) sobre el aprendizaje significativo y bienestar emocional planteó un escenario que permitió indagar sobre las afectaciones emocionales en estudiantes y su manejo de las mismas, concluyó que la motivación era un factor difícil de manejar en escenarios virtuales. Al hacer una comparación con los hallazgos expuestos en los resultados se comprende un ambiente similar con los docentes que participaron en esta investigación, si bien consideró que la motivación correspondía a un elemento emocional básico para cualquier ejercicio realizado en el cumplimiento de sus actividades como docentes mediante el modelo de trabajo en casa durante la pandemia, igual incluyeron aspectos como la constitución de redes familiares de apoyo, el reconocimiento de vínculos afectivos con compañeros y docentes y el apoyo mutuo entre compañeros de clase que presentaron dificultades de comprensión de contenidos.

Las problemáticas identificadas por Murillo y Duck (2020, p.6) en su investigación realizada en Santiago de Chile, constituyeron un elemento importante en la construcción teórica del documento ya que brindaron información respecto a las implicaciones que el Covid-19 había tenido en sistemas educativos, este ejercicio concluyó que la vulnerabilidad de las poblaciones constituía un riesgo para la calidad de los programas, las enseñanzas y los aprendizajes de los estudiantes, situación que se vio reflejada en los resultados

obtenidos en la construcción de los resultados de esta investigación, los docentes concluyeron a lo largo de sus participaciones, que en la contingencia sanitaria en que se vieron inmersos tanto ellos como los estudiantes, si bien existía un modelo que cada institución adecuaba para su uso práctico, primaba el interés por solventar los problemas que se presentaban al interior de sus propios hogares y circunstancias.

Los casos abordados en el apartado de resultados permitieron comprender que los docentes participantes consideraron la entrega de las guías, los talleres y las tareas como una valoración de los procesos de aprendizaje. La valoración cognitiva estuvo demarcada por su participación más aterrizada al contexto que se estaba viviendo en cada clase en particular, dando un nuevo significado a la construcción de sentido que los estudiantes daban a sus aprendizajes por medio de su aplicación en el contexto generado por el Covid-19 al interior de sus hogares.

Los hallazgos de investigaciones nacionales también corroboran los resultados obtenidos en el desarrollo de este documento, Cardona y Vélez (2021, p3) concluyeron que la medición virtual incentivó como valor significativo las interacciones durante pandemia siendo estas mediadas por las TIC's aportando a la mejoría de sus habilidades y competencias digitales. Si bien esta investigación no optó por realizar una evaluación del uso de herramientas digitales, se encontró un punto de convergencia en el sentido y significado que algunos docentes hallaron en su relación con los estudiantes, constituyendo vínculos afectivos y emocionales por medio de los encuentros programados, aunque estos se vieron afectados por dificultades de conectividad y comunicación digital, en sus discursos los docentes reconocían la importancia del establecimiento de un interacciones significativas en que lograban interactuar y dar un mejor sentido a sus prácticas educativas

que no se limitaban a formar y transmitir conocimientos sino que daban paso a interactuar con padres de familia en distintos contextos educativos, servir de guía y mejorar la comunicación al interior de los encuentros virtuales.

## 6. Conclusiones

La comprensión de las conclusiones de la investigación se encuentra en aras del cumplimiento del propósito de la misma, reconocer las experiencias significativas del aprendizaje desde el modelo de trabajo en casa en docentes de básica secundaria, para eso se plantearon objetivos específicos que constituyeron un horizonte de acción acompañado de un sustento teórico sólido que dio paso al desarrollo y revisión del documento. Los cambios a los cuales fueron sometidos los profesores de la Institución Escuela Normal Superior de Neiva en época de pandemia fueron bastantes, teniendo en cuenta que desde el día 16 al 27 de marzo de 2020 por orden del gobierno Nacional todos los profesores y administrativos estuvieron organizando información académica para que los estudiantes desarrollaran estas actividades desde sus viviendas y así no negar el derecho a la educación a los estudiantes.

Debido a que las cifras por covid 19 no disminuía, el expresidente Iván Duque en busca de controlar este virus ordenó el aislamiento obligatorio en el país a partir del 25 de marzo de 2020. Muchos profesores por seguridad familiar y personal se desplazaron a zonas rurales para evadir esta pandemia. El día 17 de marzo de 2020 la Institución Escuela Normal Superior de Neiva compartió la circular 15 en la cual informa del receso estudiantil desde el 16 de marzo hasta el 19 de abril de 2020 según resolución 0720 de la secretaría de educación municipal, adicional en esta misma circular informaron que los profesores en la semana del 16 al 20 de marzo de 2020 deberían de ayudar con la elaboración de información para que cuando los estudiantes ingresaran de vacaciones trabajaran virtualmente.



Acorde con esto, fue una semana en la cual todos los profesores aportaban ideas para contribuir con el establecimiento de este proyecto donde crearon guías de cada área y por grados para ser implementadas en el trabajo en casa, razón a esto que al ingresar del receso estudiantil la enseñanza pasó de educación presencial a modelo de trabajo en casa de manera virtual con clases sincrónicas, este método de enseñanza fue complejo ya que a algunos profesores no manejaban la tecnología a otros se les dañó los dispositivos electrónicos de trabajo, por tanto, trabajaron con dispositivos de familiares, otras dificultades fue la conectividad ya que unos profesores dieron sus clases desde zonas rurales por el pánico generado del virus covid 19 y la señal en estos sectores era deficiente.

La comunicación en las clases sincrónicas fue bastante difícil debido a que no solo los profesores trabajaban en casa sino todos los miembros de su familia, sumándole a las familias de los estudiantes y el ruido de las mismas, por lo tanto, el ambiente estudiantil estaba acompañado algunas veces de ruidos que impedían la comunicación efectiva en el aprendizaje. En la construcción del segundo objetivo específico se identificaron las barreras y dificultades presentadas por los docentes al interior de la Institución educativa, partiendo de que el confinamiento generado por la pandemia Covid 19 fue obligatorio para todas las personas a nivel mundial. Por lo tanto, si los seres humanos somos sociables por naturaleza la dificultad presentada por los docentes debido a las adaptaciones realizadas por la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva a causa de este aislamiento fue inicialmente por la comunicación y segundo por la tecnología, la transición de educación presencial a la modalidad virtual.

El confinamiento impidió que la comunicación de los profesores de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela normal Superior de Neiva se realizará

favorablemente, ya que entre profesores y/o directivos, el hablar solo por celular no era lo mismo, estaban acostumbrados a compartir muchos momentos como los desayunos, los refrigerios, con sus más cercanos compañeros y amigos. La comunicación docente versus estudiantes y padres de familia inicialmente fue mayor, porque algunos profesores compartieron su número telefónico, pero esta estrategia no funcionó para los docentes debido a tantas interrupciones en su rutina diaria, impidiendo el desarrollo de sus labores como educadores, por tal motivo la comunicación pasó a ser más limitada, siendo solo por medio de correo electrónico o en las clases sincrónicas con los estudiantes o en caso de los padres de familia en las reuniones que los hayan citado.

Como se comentaba en el primer párrafo la transición de educación presencial de los docentes de básica secundaria a la modalidad virtual, educación en casa, fue un problema para muchos, ya que en su mayoría no tenían conocimiento del uso de las herramientas tecnológicas dispuestas por la institución para esta finalidad. Al inicio de la educación en casa, las clases sincrónicas eran desarrolladas por la plataforma Zoom, ya que los profesores se encontraban en constante capacitación con esta ayuda digital. Los trabajos de los estudiantes eran recibidos por medio del dispositivo personal de los profesores ya sea WhatsApp o por grupos creados en el Facebook, pero otros profesores solo permitían el envío de las tareas por correo electrónico.

Al desarrollar las clases en la plataforma había tensión de parte de los profesores ya que las clases eran grabadas y en cualquier momento los coordinadores ingresaban a verificar su desempeño. Algunos profesores pedían ayuda en las clases a los familiares o a los mismos estudiantes para compartir pantalla de la clase sincrónica o cuando se caía el internet de los estudiantes y nuevamente pedían ingreso. Pasados dos meses

aproximadamente La Escuela Normal Superior creó correos institucionales tanto para los profesores como para los estudiantes y así seguir trabajando con las clases sincrónicas en Zoom. Durante el primer año de pandemia la recepción de trabajos y tareas pasó a realizarse por otra plataforma llamada Jamboard, donde los profesores dejaban cargadas las guías para que los estudiantes la desarrollaran durante el resto del año 2020.

En el segundo año académico de pandemia, los profesores utilizaron dos plataformas; en el primer semestre Zoom y en el segundo semestre Meet, estas eran usadas para dirigir las clases sincrónicas. Los profesores crearon la sala en las plataformas Jamboard o classroom, los dos primeros periodos en una y los dos últimos periodos en la otra. Los profesores compartían la invitación a los estudiantes para el ingreso a las salas creadas, para que hubiera interacción con las tareas o trabajos dando tiempo para subirlos a la nube, es decir se iniciaba un tema del área y al finalizar la clase se informaba a los estudiantes para que desarrollarán el taller cargado en la plataforma.

El tercer objetivo específico se constituyó desde la exploración de prácticas académicas y curriculares en el acontecer docente desde el modelo de trabajo en casa, considerando que la pandemia de Covid-19 obligó a las instituciones educativas de todo el mundo a adaptarse a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, y muchas escuelas y universidades están haciendo la transición a modelos en línea o híbridos. La Institución Educativa Escuela Normal Superior no es la excepción y tuvo que hacer cambios significativos en sus prácticas académicas y curriculares para garantizar que los estudiantes puedan continuar su educación durante la incertidumbre de la pandemia y la transición a modelos educativos distintos a los tradicionales.

Uno de los cambios más significativos en las prácticas académicas y curriculares de la Escuela Normal Superior fue el aprendizaje en línea. Esto requirió que los maestros adaptasen sus estilos y materiales de enseñanza al entorno en línea, y muchos utilizan plataformas de videoconferencia como Zoom o Google Meet para realizar clases virtuales. También consideró el acceso a herramientas y equipos con mejores accesos a conexiones a Internet confiables y dispositivos como computadoras portátiles o tabletas.

Si bien el aprendizaje en línea ha permitido a los estudiantes continuar su educación de forma remota, también ha presentado desafíos. Por ejemplo, ante la realidad de que algunos estudiantes no contaron con acceso a la tecnología necesaria o a la conectividad a Internet para participar plenamente en las clases en línea el aprendizaje se aisló y no se proporcionó el mismo nivel de interacción y compromiso que las clases presenciales.

Para hacer frente a estos desafíos, la Escuela Normal Superior implementó una serie de medidas para apoyar a los estudiantes y profesores durante esta transición. Por ejemplo, la institución ha proporcionado computadoras portátiles y conectividad a Internet a los estudiantes que lo requieren, y también ha brindado capacitación y apoyo a los maestros para ayudarlos a adaptarse a la enseñanza en línea.

Otro aspecto importante de los cambios en las prácticas académicas y curriculares de la Escuela Normal Superior fue la necesidad de adaptar el currículo al nuevo entorno en línea. Esto ha requerido que los maestros revisen sus planes de lecciones y materiales didácticos para garantizar que sean efectivos en un contexto en línea. Por ejemplo, es posible que los maestros deban incursionar en la incorporación de actividades y evaluaciones más interactivas que se puedan completar en línea, como cuestionarios en línea o discusiones grupales.

La Escuela Normal Superior también ha implementado medidas para garantizar que el plan de estudios se mantenga relevante y actualizado contando con la experiencia del contexto de la pandemia de Covid-19, ayudando a los estudiantes a comprender la ciencia detrás de la pandemia y su impacto en la sociedad. Esto también ha permitido a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y comprometerse con problemas sociales complejos. Una consideración importante en los cambios a las prácticas académicas y curriculares en la Escuela Normal Superior ha sido el papel de los padres en la educación en el hogar. Con los estudiantes aprendiendo desde casa durante la contingencia, los padres se vieron involucrados más en la educación de sus hijos, brindando apoyo y orientación según sea necesario.

## 7. Referentes documentales

Aguirre, J. (2004). *Ciberespacio y Comunicaciones: nuevas formas de vertebración social en el siglo XXI*. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero27/cibercom.html>

Apaza, C., Seminario, R., y Santa Cruz, J. (2020). *Factores psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19 – Perú*.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29063559022/29063559022.pdf>

Álvarez, J. (2003). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos*.

[https://www.academia.edu/12857259/La\\_evaluaci%C3%B3n\\_educativa\\_en\\_una\\_perspectiva\\_cr%C3%ADtica\\_dilemas\\_pr%C3%A1cticos](https://www.academia.edu/12857259/La_evaluaci%C3%B3n_educativa_en_una_perspectiva_cr%C3%ADtica_dilemas_pr%C3%A1cticos)

Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento.

*Elam, S.(Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs, 211, 239.*

Ariza, J. N. M., y Carreño, R. S. (2020). Apreciaciones sobre las experiencias significativas de los docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 159-183.

Arroyo, J. G., y Lara, R. R. Las experiencias significativas que contribuyen al ser docente: los docentes de la Universidad Iberoamericana.

Banco Mundial. (2020). *Banco Mundial*.

<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>

Becher, P. A. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina).

- Bengtsson, M. (2016). Cómo planificar y realizar un estudio cualitativo utilizando análisis de contenido. *NursingPlus Open*, 2, 8-14. En: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352900816000029>
- Blanco, M. y Blanco, M. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, Vol. 13, No. 36, 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- BID. (2020). *Los sistemas Educativos de America latina y el Caribe ante el COVID-19*. New York: BID.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. <https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Beltrán, J. (2003). *La novedad pedagógica de internet*. [https://www.um.es/innova/OCW/disenio\\_y\\_evaluacion\\_materiales\\_didacticos/mpa\\_z/utilidades/pdf/red14.pdf](https://www.um.es/innova/OCW/disenio_y_evaluacion_materiales_didacticos/mpa_z/utilidades/pdf/red14.pdf)
- Cardona A. L. A. Vélez C. J. (2021). “Prácticas Educativas Telepresenciales en tiempos de la pandemia COVID -19: Esquemas de referencia de docentes y estudiantes”. *Miradas*, Vol. 16, Nº 1. pp. 9 - 30 <https://doi.org/10.22517/25393812.24858>
- Carvalho, M., De lima, L., y Medina C, C. (2020). *Ciencias en tiempo de pandemia*. Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00055520>
- Chacón, M. (2020). *Confesiones de profesores, la otra cara de las clases virtuales*. Periódico El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/profesores-hablan-sobre-como-dictan-sus-clases-virtuales-485706>
- Coll, C. (2004) *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*.

Revista Electrónica Sinéctica, núm. 25, agosto-enero, 2004, pp. 1-24

<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>

Corporación Turca de Radio y Televisión (2023) *Coronavirus ultima situacion*

<https://www.trt.net.tr/espanol/covid19>

Diario del Huila. (30 de Marzo de 2020). *Cambios de la educación en los tiempos de la pandemia.*

Díaz, F. (2010). *Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación.* Mexico D.F.

[https://issuu.com/pensamientoiberoamericano/docs/7-07\\_diaz](https://issuu.com/pensamientoiberoamericano/docs/7-07_diaz)

Díaz, J. (2012). *Modelos pedagógicos en educación a distancia.* Táchira (Venezuela):

URBS. Recuperado el 12 de agosto de 2020, de patytonics:

<http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/271>

Domich, M. A. A. (2022). Educación, Pandemia y TIC: Una mirada desde la experiencia docente-Colombia. *Mérito-Revista de Educación*, 4(12), 43-57.

Durán, J. y Duque, E. (2019). *Las transformaciones de la educación de la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual.*

<https://elibro.net/es/ereader/ucuaahtemoc/120434?page=12.9->

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Taylor & Francis Group. DOI:

<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>

Meza, C. J. D. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Guillermo de Ockham*, 5(2).



Saa Rico, W. H. (2014). Documentación de experiencias significativas de los docentes de la Institución Educativa San Vicente a través de una estrategia web. *Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales*.

Rodríguez, D. D. S. J., Bejarano, M. M. S., Ortiz, W., & Ochoa, N. E. (2022). Experiencias significativas en las instituciones educativas: San Francisco de Asís, Gualmatán y Tumac en pandemia. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 10(2), 3.

Kolb, D. A. (1984). The process of experiential learning. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 20-38.

Echavarría, M. (2021). *Corrientes de psicología contemporánea*. Editorial UCALP.

Edel, R. (2004) *El concepto de enseñanza y aprendizaje*. Red Científica.

<https://aaym.files.wordpress.com/2011/06/redcientc3adfica-el-concepto-de-ensec3b1anza-aprendizaje.pdf>

Elisondo, R. Jouli, L. Zambroni, P. Tarditto, N. Felippa, M (2021). *Experiencias en pandemia: perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto*.

<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1288/1413>

Escuela Superior de Neiva (s.f.) Formando maestros en y para la vida.

<https://www.ienormalsuperiordeneiva.edu.co>

Garrote, P. R., & del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (18), 124-139.

Gomez, J. (2015). *Los ambientes virtuales y su relación con los procesos de formación*.

Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17157>

- Herner, M. (2009). *Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari*. Huellas n° 13 (2009), ISSN 0329-0573 <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf>
- Hernández, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*. Perfiles educativos vol.30 no.122. Ciudad de México.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982008000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003)
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22.
- INSOR. (s.f.). *Escuela Normal Superior de Neiva*.  
[https://educativo.insor.gov.co/oferta\\_educativa/escuela-normal-superior-de-neiva/](https://educativo.insor.gov.co/oferta_educativa/escuela-normal-superior-de-neiva/)
- Jiménez, J., Toro, J. y Gómez, J.(2013) *Aspectos técnicos de la enseñanza virtual*.  
[http://exelearning.net/html\\_manual/cursomaterialesfp/1\\_contenidos\\_aspectostecnicosensenanzavirtual/11\\_modelos\\_de\\_enseanzaaprendizaje\\_en\\_la\\_educacin.html](http://exelearning.net/html_manual/cursomaterialesfp/1_contenidos_aspectostecnicosensenanzavirtual/11_modelos_de_enseanzaaprendizaje_en_la_educacin.html)
- Lévy, P. (1999). *¿que es lo virtual?* <http://cmap.upb.edu.co/rid=1R3QGX5B9-170HLS8-6ZNQ/Levy%20Pierre%20-%20Que%20Es%20Lo%20Virtual.pdf>
- Ligaretto R, E. (2020). *Educacion virtual-realidad-o-ficcion-en-tiempos-de-pandemia*. Bogota. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-realidad-o-ficcion-en-tiempos-de-pandemia/>
- Lopera, M. M. (2017). Revisión comentada de la legislación colombiana en ética de la investigación en salud. *Biomédica*, 37(4), 577-589.

- Meroka. (2007). *La escuela nueva*. <http://meroka-educacionsocial.blogspot.com/2007/08/la-escuela-nueva.html>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Educación virtual o educación en línea*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Sistema educativo colombiano*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html?noredirect=1>
- Ministerio de Salud Nacional. (2023) *Situación actual Coronavirus*. <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PET/Paginas/Covid.aspx>
- Moreno, G. (2020). *Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación*. Vol. 16 Núm. 1. 2020. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Murillo, J., & Duk, C. (2020). *El Covid-19 y las Brechas Educativas*. Santiago de Chile. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782020000100011](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000100011)
- Naranjo, E., Uribe, A., y Valencia de Veizaga, M. (2006). *La educación virtual y su aceptación en la escuela interamericana de bibliotecología de la universidad de Antioquia*. Revista Interamericana de Bibliotecología, vol. 29, núm. 2, julio-diciembre, 2006, pp. 13-42.
- Neuner, G. (1981). Pedagogía.
- Nieto, R. (2012). *Virtual education or virtuality of education*. México D.F.
- OEI. (2020). *Efectos de la crisis del Coronavirus en la educación*. Madrid (España): OEI.

Pardo, C., y Vallejo R. (2020). *Ser directivo docente en tiempos de pandemia*. Bogotá:

ExE. <https://laeducacionquenosune.co/wp-content/uploads/2020/05/SER-DIRECTIVO-DOCENTE-EN-TIEMPOS-DE-PANDEMIA-1.pdf>

Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *La representación del espacio en el niño*. París: PUF.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512015000200011](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200011)

Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal Superior de Neiva. (2018).

<http://jigra.semneiva.gov.co/storage/app/uploads/public/5a8/dc0/5fb/5a8dc05fb13f6971891035.pdf>

Resolución 385 del 12 de marzo de 2020 del Ministerio de Salud y Protección Social.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=119957>

Rico, D. (2012). *Modelo de evaluación y fortalecimiento de la educación virtual desde el enfoque de los procesos enseñanza/ aprendizaje*. Santiago de Cali: ICESI.

[https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/71185/1/modelo\\_evaluacion\\_fortalecimiento.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/71185/1/modelo_evaluacion_fortalecimiento.pdf)

Rivera Vásquez, J. I. (2020). *La malnutrición infantil en Chimborazo: una mirada multidimensional*.

Rodríguez, M. P., y Cerdá, J. M. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención primaria*, 29(6), 366.

Sánchez, J. (2020). *Virtualidad: la pandemia que cambió la educación superior para siempre*. Periódico El Tiempo. 24 de Marzo de 2020.

<https://www.eltiempo.com/vida/ciencia/educacion-virtual-la-pandemia-que-cambio-la-educacion-superior-para-siempre-476390>

- Santivañez L, V. (2005). *La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula de clases*. [https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU\\_18\\_1\\_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf](https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_18_1_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf)
- Sarmiento S, M. (2007). *La Enseñanza de las matemáticas y las NTIC. una estrategia de formación permanente*. Cataluña (España): UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI.
- Secretaría de Educación Municipal de Neiva. (s.f.) Escuela Normal Superior de Neiva. <https://www.ienormalsuperiordeneiva.edu.co>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: VISION y ACCIÓN*. New york: Unesco.
- Uribe, N. (2015). *Algunas pandemias en la humanidad*. Revista CES Salud Pública, 16(1), 4-6.
- Urteaga, E., Padilla, J., Negrete, E., Morales, A., Santos, J., y Montes, C. (2019). Invisibilidad, caos y creatividad colectiva: reconstrucción de coherencias emergentes y relacionalidad en procesos de aula abierta. *Foro de Educación*, 17(26), 300-326. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.610>
- Vives. (2020). Las consecuencias del coronavirus en la educación. *Las consecuencias del coronavirus en la educación*. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200521/481301440952/consecuencias-educacion-coronavirus.html>
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y. y Bermello, J. (2020). *Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano*. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214/1986>

Vygotsky, L. S. (1995). Obras Escogidas. Tomo III. Historia del Desarrollo de las  
Funciones Psíquicas Superiores. *Comisión editorial para la edición en lengua rusa*  
*Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.*

## 8. Anexos

### Apéndice A Grupo

La interacción entre docente y estudiante es positiva y significativa para la construcción de conocimiento.

- ¿Con qué elementos se midió el aprendizaje?
- ¿Cómo se evidenció un aprendizaje reflexivo?
- ¿De qué manera los estudiantes mostraron la consecución de un aprendizaje significativo?
- ¿Cómo se aseguró el trabajo educativo dirigido y el trabajo autónomo?
- ¿Qué valoraciones obtuvo de cada uno de estos tipos de trabajo?
- Estos procesos en cuanto a la valoración cognitiva ¿cómo lo describe?
- ¿Qué aconteció para con los procesos emocionales y en las prácticas de los estudiantes?
- Describa eventos como sustento para determinar que los contenidos manejados capturaron el interés de los estudiantes,
- ¿Cómo fue la respuesta en desempeño académico de los estudiantes ante la complejidad creciente de los contenidos abordados?
- Dominio y apropiación derivada del proceso de enseñanza aprendizaje fue visible en qué manera.
- El modelo pedagógico de la I.E. en comparación a la praxis presencial desde su experiencia ¿en qué se vio afectado con el trabajo educativo en la pandemia?.

### Apéndice B Lista de chequeo

Son barreras a nivel pedagógico, técnico y de infraestructura para el trabajo educativo en pandemia, las siguientes:

Ítem	Si	No
1. La interacción educador y estudiante		
2. La actitud de los estudiantes		
3. Indisposición al trabajo no presencial de los estudiantes		
4. Currículo no ajustado a la educación no presencial		
5. La metodología para hacerla más variada		
6. La lúdica para favorecer el aprendizaje		
7. La limitación de otros espacios de interacción con los estudiantes y entre estudiantes		
8. Altas expectativas de los directivos		
9. La falta de orientación desde los directivos por desconocimiento del trabajo no presencial		
10. Altas expectativas de los padres de familia		
11. Las condiciones sociales de los educandos		
12. Los equipos para el trabajo virtual		
13. La conectividad		
14. Silla y escritorio inadecuados para estudiar		
15. Los recursos de las plataformas virtuales		
16. El desarrollo de guías para el trabajo educativo en algunos temas		
17. La entrega de guías en las casas		
18. La objetividad de las evaluaciones		
19. Las áreas de luminosidad en la casa de los estudiantes		
20. Los espacios libres de contaminación auditiva		
21. Otra (indíquela)		



## Apéndice C

## Consentimiento informado

**Universidad Surcolombiana**  
**Facultad de educación**

Lugar y fecha

**Título de la Investigación:** Experiencias significativas del aprendizaje desde el modelo de trabajo en casa a causa de la pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila

**Objetivo general:** Identificar las experiencias significativas desde el modelo de trabajo en casa a causa de la pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila

Investigador principal: Sandra Liliana Zambrano

Sede de realización: Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en calidad de participante en un proceso investigativo, deseo manifestar a través de este documento, que fui informado(a) suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en mi posible participación en el proyecto de investigación Experiencias significativas desde el modelo de trabajo en casa a causa de la pandemia en docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, Huila. Así mismo, fui informado(a) suficientemente y comprendo que tengo el derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación y mi participación en la misma, antes, durante y después de dicha participación; que tengo el derecho de solicitar los

resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante dicha investigación; que tengo la libertad de retirarme en cualquier momento de dicha investigación sin que ello implique sanciones o cualquier otra consecuencia negativa por parte del equipo de investigación a cargo de la misma y/o la institución mencionada previamente; que mi identidad y los datos que yo proporcione durante esta investigación y obtenidos a través de la misma, serán mantenidos con absoluta reserva y confidencialidad por parte de dicho equipo de investigación, para lo cual responderé de manera anónima los cuestionarios y pruebas mencionados previamente; y que dicho equipo subsanará cualquier inconveniente serio o daño generado en mi persona, por efecto de mi participación en dicha investigación.

Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicha investigación y a los cuales he hecho alusión previamente, constituyen compromisos manifestados públicamente por el investigador, señora Sandra Liliana Zambrano, identificado con la cédula de ciudadanía número 36.302.093 de Neiva, y teniendo en cuenta que fui informado(a) suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en dicha participación, me permito informar que consiento, de forma libre y espontánea, mi participación en dicha investigación.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en el municipio de Neiva, el día \_\_\_\_\_, del mes \_\_\_\_\_ de 2022.

Firma

Nombre \_\_\_\_\_

c.c. \_\_\_\_\_

de \_\_\_\_\_

Firma del investigador  
Sandra Liliana Zambrano  
Cédula de ciudadanía 36.302.093 de Neiva.