

Acompañamiento académico y tecnológico en educación virtual: tensiones en un programa de posgrado.

Autor (s)

Mónica Haidi Martínez Murillo

Lisette Carolina Cruz Vallejo

Ingrid Jasbleidy Cabrera Ávila

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención socioeducativa

Bogotá, 2026

Acompañamiento académico y tecnológico en educación virtual: tensiones en un programa de posgrado.

Autor (s)

Mónica Haidi Martínez Murillo

Lisette Carolina Cruz Vallejo

Ingrid Jasbleidy Cabrera Ávila

Asesor

Leonardo Alexis Páez González

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención socioeducativa

Bogotá, 2026

Lisette Carolina Cruz Vallejo

Lic. En educación básica con énfasis en inglés

Lisette.vallejocru@usantotomas.edu.co

<https://n9.cl/dqnu4>

Mónica Haidi Martínez Murillo

Lic. En inglés como lengua extranjera

monica.murillomar@usantotomas.edu.co

<https://n9.cl/4yh4uj>

Ingrid Jasbleidy Cabrera Ávila

Psicóloga

<https://n9.cl/upcj3>

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito comprender las necesidades de acompañamiento académico y tecnológico en estudiantes de una maestría en modalidad virtual, a partir de sus experiencias formativas y de las dinámicas pedagógicas desarrolladas dentro del programa. El estudio se desarrolló desde el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), sustentado en la pedagogía crítica y la justicia educativa. Metodológicamente, se implementaron cuestionarios cualitativos, entrevistas semiestructuradas, tertulias pedagógicas y talleres de co-creación con estudiantes y docentes de la maestría. El análisis de la información se realizó mediante procesos de categorización y triangulación entre las voces de los participantes y los referentes teóricos. Los hallazgos evidenciaron tensiones entre las necesidades de acompañamiento estudiantil y algunas dinámicas institucionales centradas en aspectos operativos y administrativos. Asimismo, se identificaron dificultades relacionadas con conectividad, participación sincrónica, trabajo colaborativo y sobrecarga académica, especialmente en estudiantes con responsabilidades laborales y familiares o ubicados en territorios con limitaciones tecnológicas. La investigación permitió reconocer la importancia de fortalecer estrategias de acompañamiento más flexibles, dialógicas y contextualizadas, orientadas al bienestar y la permanencia estudiantil. En conclusión, el fortalecimiento de la educación virtual no depende únicamente del uso de herramientas tecnológicas, sino de prácticas pedagógicas críticas y humanizantes comprometidas con la transformación institucional y la justicia educativa.

Palabras clave: acompañamiento académico, educación virtual, mediación pedagógica, justicia educativa, pedagogía crítica.

Abstract

This research aimed to understand the academic and technological support needs of students in an online master's program, based on their learning experiences and the pedagogical dynamics developed within the program. The study was conducted using a Participatory Action Research (PAR) approach, grounded in critical pedagogy and educational justice. Methodologically, qualitative questionnaires, semi-structured interviews, pedagogical discussions, and co-creation workshops were implemented with students and faculty of the master's program. Data analysis was carried out through categorization and triangulation processes between the participants' perspectives and theoretical frameworks. The findings revealed tensions between students' support needs and certain institutional dynamics focused on operational and administrative aspects. Difficulties related to connectivity, synchronous participation, collaborative work, and academic overload were also identified, especially among students with work and family responsibilities or those located in areas with limited access to technology. The research highlighted the importance of strengthening more flexible, dialogical, and contextualized support strategies focused on student well-being and retention. In conclusion, strengthening online education depends not only on the use of technological tools but also on critical and humanizing pedagogical practices committed to institutional transformation and educational justice.

Keywords: academic support, online education, pedagogical mediation, educational justice, critical pedagogy.

Contenido

Introducción	6
1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	8
1.1 Planteamiento del Problema	8
1.2 Objetivos de la investigación	10
1.2.1. <i>Objetivo General</i>	10
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	10
1.3 Justificación.....	10
1.4 Marco Teórico	12
1.4.1 <i>Antecedentes de la Investigación - Estado del arte analítico</i>	13
1.4.2 <i>Categorías y Subcategorías</i>	16
2. Diseño Metodológico.....	22
2.1 Enfoque metodológico	22
2.2 Contexto y Participantes	23
2.3 Instrumentos de Recolección de Información.....	24
2.4 Plan de Acción de la Investigación	25
3. Implementación y Reflexión.....	27
3.1 Desarrollo del Plan de Acción.....	27
3.2 Observaciones del ejercicio.....	32
3.3 Análisis de datos.....	35
4. Resultados y discusión.....	38
4.1 Resultados	38
4.2 Análisis e interpretación.....	43
5. Conclusiones y Recomendaciones	47
5.1 Conclusiones	47
5.2 Propuestas de mejora.....	48
5.3 Líneas futuras de investigación.....	51
Referencias bibliográficas.....	55
Anexos	58

Introducción

La educación virtual en Colombia ha presentado un aumento notable durante la última década, consolidándose como una estrategia clave para promover una mayor cobertura en la educación superior, especialmente en programas de posgrado. Este fenómeno ha sido impulsado tanto por avances tecnológicos como por políticas de ampliación de cobertura, lo que ha favorecido la masificación de la modalidad en el país (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022). Sin embargo, este crecimiento plantea el reto de armonizar los estándares institucionales con las realidades diversas de los estudiantes, garantizando que los procesos de acompañamiento sean efectivos, situados y humanos.

En este contexto, el acompañamiento pedagógico constituye un factor determinante para el éxito académico, pues permite mediar entre las exigencias del programa y las características particulares de los maestrandos (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Asimismo, la literatura evidencia una relación directa entre la calidad de este apoyo y la permanencia estudiantil, especialmente en escenarios donde las brechas tecnológicas o comunicativas pueden incidir en el rezago académico (Tinto, 2012; Zawacki-Richter & Naidu, 2016). Por ello, la educación virtual requiere condiciones pedagógicas que reconozcan las trayectorias previas de los maestrandos para garantizar procesos formativos equitativos.

La Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás es un escenario propicio para analizar estas dinámicas. El presente estudio se adscribe a la línea de Pensamiento y Pedagogías Críticas, buscando la emancipación del sujeto a través de una praxis que reconoce al "otro" en su diferencia. Bajo este horizonte, la investigación utiliza la Investigación-Acción Participativa (IAP), permitiendo que un grupo focalizado de participantes clave integrado por estudiantes y docentes se vincule de manera activa en un diálogo de saberes encaminado a la co-creación de soluciones situadas.

En consecuencia, esta investigación se propone identificar cómo el acompañamiento académico y tecnológico responde a las verdaderas necesidades de los estudiantes en su experiencia cotidiana. Se busca comprender de qué manera los procesos de apoyo institucional median ante los desafíos propios del entorno virtual; esto incluye tanto el fortalecimiento de la comunicación académica requerida en el nivel de posgrado, como el uso crítico de las herramientas

digitales. Lejos de evaluar las competencias individuales de los participantes, el estudio se enfoca en analizar si el acompañamiento actual actúa como un puente efectivo que reconoce la diversidad de los maestrandos, evitando que las exigencias técnicas se conviertan en barreras de exclusión.

Finalmente, el documento que se presenta a continuación se encuentra estructurado de la siguiente manera:

- El Capítulo 1 expone el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos, seguidos del marco categorial que fundamenta el estudio desde conceptos como la justicia educativa y la mediación pedagógica en la virtualidad.
- El Capítulo 2 detalla el diseño metodológico bajo el enfoque de la IAP, describiendo las fases de diagnóstico, planificación, acción y reflexión aplicadas al grupo de estudio.
- El Capítulo 3 desarrolla la propuesta de intervención propiamente dicha, orientada a la co-creación de la matriz de orientaciones pedagógicas construida horizontalmente con los participantes.
- El Capítulo 4 presenta los resultados y la discusión contruidos a partir de las experiencias y reflexiones de estudiantes y docentes, analizando las necesidades, tensiones y posibilidades del acompañamiento académico y tecnológico en la modalidad virtual desde una perspectiva crítica y participativa.
- El Capítulo 5 recoge las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo, destacando la importancia de fortalecer prácticas de acompañamiento más humanas, flexibles y contextualizadas, en coherencia con los principios de la justicia educativa y la pedagogía crítica.
- El documento cierra con las conclusiones y recomendaciones, donde se sintetizan los principales hallazgos y se proyecta la sostenibilidad de la transformación lograda, garantizando que el acompañamiento sea un verdadero ejercicio de acogida y permanencia.

1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

1.1 Planteamiento del Problema

La educación virtual en programas de posgrado se ha consolidado como una alternativa formativa que responde a las dinámicas contemporáneas de flexibilización, movilidad laboral y diversidad sociocultural. En la Universidad Santo Tomás, esta modalidad ha ampliado la participación de estudiantes con trayectorias y contextos regionales profundamente heterogéneos. Sin embargo, la heterogeneidad no solo evidencia diversidad, sino desigualdades estructurales en la experiencia formativa. En los diferentes programas de posgrado se encuentran brechas digitales relacionadas con la conectividad, la falta y complejidad de herramientas tecnológicas adecuadas, así como las destrezas tecnológicas.

A esto se suman los contextos rurales y urbanos, las condiciones laborales, la responsabilidad en entornos familiares, situaciones que inciden directamente en sostener un aprendizaje autónomo en aprendizajes de entornos virtuales. En la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, estos desafíos se enmarcan en la necesidad de gestionar las demandas de la virtualidad y mantener una participación activa en los espacios académicos. Si bien la institución cuenta con servicios de apoyo consolidados, resulta fundamental indagar su pertinencia frente a las realidades específicas y los contextos socio-tecnológicos particulares de los estudiantes de este programa.

Explorar la relación entre estos servicios y las dinámicas situadas de aprendizaje permitirá comprender mejor cómo se favorece la autonomía y la experiencia educativa en un programa fundamentado en el diálogo y la reflexión crítica. Es por esto que el problema de investigación, no se da sólo de experiencias teóricas, sino desde las vivenciales experimentadas en diferentes cohortes, en las conversaciones exploratorias durante la ejecución de mesas de trabajo en distintas materias, en los intercambios de tipo informal y las experiencias contadas sobre las situaciones virtuales.

Esos diálogos permitieron identificar las percepciones sobre el acceso institucional, económico, el uso de las plataformas y la indagación sobre las mismas, a esto se suma la

retroalimentación académica, lo que permitió reconocer las experiencias y comprenderlas de mejor manera. Ante este panorama, se vuelve necesario comprender el acompañamiento en su complejidad. Por un lado, implica una dimensión educativa integral y una mediación tecnológica situada. Por otro lado, se hace imperativo investigar las prácticas de mediación de los docentes y tutores, quienes actúan como el puente principal entre la institución y el estudiante, y cuya labor pedagógica es un factor determinante para el ejercicio de la justicia educativa en la virtualidad.

En este contexto, el problema de la indagación se centra en cuestionar cómo las prácticas de acompañamiento académico y tecnológico implementadas en la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa responden, o no, las realidades situadas y diversas de estudiantes en modalidad virtual, así como en identificar de qué manera las mediaciones pedagógicas de los docentes dialogan con dichas necesidades en el marco de una educación crítica y transformadora.

Por ello, se requiere analizar de manera profunda las necesidades de acompañamiento tecnológico y académico, considerando las experiencias que configuran la trayectoria formativa de los estudiantes y la lectura del contexto de los docentes sobre su labor mediadora. Este análisis es el paso necesario para avanzar hacia propuestas de fortalecimiento institucional que sean pertinentes, equitativas y acordes con el horizonte pedagógico del programa.

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1. *Objetivo General*

Analizar las necesidades de acompañamiento académico y tecnológico de los estudiantes, a través de un proceso participativo que vincule la mediación docente y los principios de justicia educativa, con el fin de co-crear orientaciones para el fortalecimiento institucional en la modalidad virtual.

1.2.2 *Objetivos específicos*

1. Caracterizar las percepciones y necesidades de acompañamiento académico y tecnológico de los estudiantes, reconociendo los factores sociales, culturales y educativos que influyen en su autonomía y proceso formativo.
2. Analizar las perspectivas de los docentes sobre sus prácticas de mediación tecnológica, para comprender cómo estas se articulan o entran en tensión con los principios de formación crítica y justicia educativa de la maestría.
3. Co-crear de manera participativa, junto a los estudiantes, una matriz de orientaciones que fortalezca el acompañamiento académico y tecnológico, integrando los hallazgos de la investigación y los principios de la pedagogía crítica.

1.3 Justificación

El desarrollo de esta investigación se justifica desde tres perspectivas fundamentales que permiten analizar las necesidades de acompañamiento académico y tecnológico de los estudiantes de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa. En su conjunto, estas perspectivas evidencian la pertinencia del estudio y su relación con los principios formativos del programa y la realidad actual de la educación virtual.

Relevancia metodológica y conceptual

Este estudio adopta la Investigación-Acción Participativa (IAP), un enfoque coherente con el carácter crítico y transformador de la maestría. Desde el planteamiento de Fals (1987), se orienta a la transformación social, a partir de la participación de los sujetos en la reflexión compartida. La IAP permite que los estudiantes y docentes no sean solo fuentes de información, sino sujetos activos en la identificación de necesidades y en la construcción de propuestas de mejora. Desde esta perspectiva, el acompañamiento educativo se entiende como una práctica que involucra el diálogo, la reflexión y la autonomía, elementos esenciales en una formación que busca trascender la simple transmisión de contenidos.

La IAP se articula con Freire (1970), ya que concibe la educación como un proceso dialógico, reflexivo y emancipador. Bajo esa perspectiva, el acompañamiento se configura como una práctica sustentada en el diálogo y la reflexión, que conlleva la participación activa en el proceso de formación.

Aportaciones como las de Stephen Kemmis (2009) ubican la investigación-acción en el campo pedagógico, destacando su potencial para transformar las prácticas educativas, a partir de ciclos de práctica, observación y reflexión crítica. Los participantes analizan sus experiencias, las resignifican y generan cambios en los procesos formativos. En este horizonte, la investigación-acción no solo se orienta a la identificación de necesidades, sino que posibilita procesos formativos de cambio, a partir de la reflexión sobre sus prácticas colectivas.

A diferencia de un estudio únicamente descriptivo o evaluativo, que se centraría en identificar dificultades o medir niveles de satisfacción frente a los servicios institucionales, la Investigación-Acción Participativa busca comprender las experiencias desde la voz de quienes viven el proceso formativo y, además, promover la construcción conjunta de propuestas de mejora. Mientras un enfoque tradicional podría ofrecer diagnósticos puntuales, la IAP entiende el conocimiento como un proceso de diálogo y transformación, donde el educando no son solo informantes, sino participantes activos en el análisis de su realidad y en la elaboración de orientaciones pedagógicas. Esto resulta especialmente pertinente en un programa sustentado en pedagogías críticas, pues integra reflexión y acción en coherencia con su propósito formativo.

La modalidad virtual plantea exigencias particulares para los estudiantes de posgrado, quienes suelen combinar responsabilidades laborales, familiares y académicas. Estas dinámicas generan tensiones entre las demandas del programa y las condiciones socio-tecnológicas de cada estudiante, especialmente en un contexto diverso como el de la Universidad Santo Tomás. Identificar las necesidades de acompañamiento permite comprender cómo esas realidades influyen en el aprendizaje autónomo y el bienestar. Asimismo, resulta socialmente relevante analizar el rol del docente como mediador en estos entornos, reconociendo que su intervención es clave para reducir brechas y promover condiciones más equitativas en el entorno virtual.

Relevancia institucional

A nivel institucional, esta investigación ofrece insumos importantes para revisar y fortalecer las estrategias de acompañamiento que se brindan en la maestría. Más allá de describir los mecanismos existentes, el estudio permite contrastar la experiencia de los estudiantes con las apreciaciones de los docentes para reconocer aspectos que pueden mejorar la calidad del apoyo. Los resultados servirán como base para la co-creación de orientaciones pedagógicas que aporten a una formación más cercana, pertinente y encaminada con el proyecto educativo de la universidad. Si bien el alcance del estudio no es diseñar una política institucional, sí proporciona elementos de juicio valiosos para que las instancias académicas consideren ajustes orientados al bienestar y a la permanencia en la modalidad virtual.

En conjunto, esta investigación resulta pertinente porque responde a una necesidad real de comprender cómo viven los estudiantes su proceso formativo en la virtualidad y qué apoyos requieren para avanzar de manera crítica y autónoma. Además, se articula con los principios de la educación transformadora al reconocer la diversidad de experiencias, promover el diálogo multiactor y contribuir al fortalecimiento del acompañamiento institucional desde una perspectiva humanizante.

1.4 Marco Teórico

El ámbito de esta investigación tiene como propósito fundamentar y articular las categorías conceptuales que lo orientan: el acompañamiento educativo integral, la mediación docente en entornos virtuales, la justicia educativa y la Investigación-Acción Participativa (IAP), en el contexto de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás.

Estas categorías permiten comprender el acompañamiento en la educación virtual como un proceso complejo y multidimensional que trasciende las condiciones técnicas de acceso, al involucrar dimensiones pedagógicas, sociales y culturales que configuran la experiencia formativa. En este sentido, el entorno virtual se asume como un espacio de interacción mediado por relaciones de poder, saber y subjetividad, en consonancia con las pedagogías críticas (Freire, 1970; Giroux, 1997).

Desde esta perspectiva, el acompañamiento educativo se entiende como una práctica que incide en la autonomía, el bienestar y la permanencia estudiantil, especialmente en contextos de limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos. En consecuencia, la mediación docente adquiere un papel central como acción pedagógica y política orientada a la transformación de dichas desigualdades.

Asimismo, la noción de justicia educativa permite problematizar los contextos en los que tienen lugar los procesos formativos en la virtualidad, reconociendo la diversidad de trayectorias y oportunidades de los estudiantes. En este marco, el acompañamiento se configura como un elemento clave para promover condiciones más equitativas de participación y aprendizaje.

Finalmente, la IAP se asume como un enfoque coherente con esta perspectiva crítica, al comprender el conocimiento como un proceso colectivo, situado y orientado a la transformación (Fals Borda, 1987; Carr & Kemmis, 1988; Ghiso, 2016).

1.4.1 Antecedentes de la Investigación - Estado del arte analítico

Los antecedentes analizados abordan el acompañamiento en educación superior virtual, especialmente en programas de posgrado, y permiten identificar tendencias y vacíos en relación con las categorías de acompañamiento educativo, mediación docente, justicia educativa y el enfoque participativo desde la IAP.

Nivel Nacional (Colombia)

En el contexto colombiano, estudios como los de Calle-Álvarez y Ocampo-Zapata (2022) y Segovia-García et al. (2024) evidencian que las necesidades de acompañamiento se centran en brechas tecnológicas, competencias digitales y problemas de conectividad, asociados a la deserción estudiantil. En este nivel, el acompañamiento se configura desde una orientación operativa, centrada en el uso de plataformas, mientras que la mediación docente se limita a respuestas frente a dificultades técnicas, con escasa incorporación de enfoques críticos y participativos, lo que evidencia un vacío en la implementación de la IAP.

Nivel Latinoamericano

En el ámbito latinoamericano, Dussel (2016) sitúa la virtualidad como un fenómeno atravesado por relaciones de poder, vinculándola con la justicia educativa. Aunque se promueven enfoques críticos en la mediación docente, estos permanecen principalmente en el plano teórico, con limitada aplicación en metodologías participativas, lo que refleja una escasa implementación de la IAP en contextos educativos.

Nivel Internacional

A nivel internacional, investigaciones como las de Broadbent y Lodge (2021) y Ferguson y Ellis (2022) destacan estrategias de acompañamiento que fortalecen la permanencia, la autorregulación y el desarrollo investigativo. No obstante, estas aproximaciones priorizan la eficacia del proceso educativo, con menor énfasis en su dimensión crítica y en la problematización de las desigualdades, predominando enfoques evaluativos y una limitada incorporación de metodologías participativas.

El análisis evidencia que el acompañamiento en la educación virtual ha sido abordado principalmente desde enfoques técnicos y operativos, con avances diferenciados según el contexto: funcional en el nivel nacional, crítico en el latinoamericano y estratégico en el internacional. Sin embargo, persiste un vacío en la articulación entre acompañamiento educativo, mediación docente y justicia educativa desde enfoques participativos. En particular, es limitada la implementación de la IAP, lo que restringe la participación de los estudiantes en la transformación de sus dinámicas formativas.

Tabla 1. Síntesis de antecedentes y su relación con los objetivos específicos

Nivel	Autor	Aportes en necesidad de acompañamiento (OE1)	Aporte rol docente (OE2)	Vacio en la IAP (OE3)
Nacional	Calle-Álvarez & Ocampo-Zapata (2022)	Brechas en plataformas y competencias digitales.	Fortalecimiento de la mediación virtual.	Ausencia de participación estudiantil.
Nacional	Segovia-García et al. (2024)	Conectividad y deserción estudiantil.	Mediación de carácter reactivo.	Predominio de enfoques evaluativos.
Latinoamerican	Dussel (2016)	Virtualidad como espacio de poder.	Mediación crítica y ética.	Desarrollo teórico sin implementación de IAP.
Internacional	Broadbent & Lodge (2021)	Estrategias de apoyo y permanencia.	Mentoría y fomento de la autonomía.	Ausencia de enfoques de co-creación.
Internacional	Ferguson & Ellis (2022)	Desarrollo de competencias investigativas.	Mentoría en programas de posgrado.	Limitada incorporación de enfoques participativos.

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios de Calle-Álvarez y Ocampo-Zapata (2022), Segovia-García et al. (2024), Dussel (2016), Broadbent y Lodge (2021) y Ferguson y Ellis (2022).

1.4.2 Categorías y Subcategorías

Categorías y Subcategorías Teóricas

El marco categorial de esta investigación se sustenta en la noción de acompañamiento como un proceso relacional y multidimensional de mediación pedagógica (Sandoval-Valero et al., 2023). A continuación, se desglosan las categorías que orientan el análisis de la mediación tecnológica y académica en la maestría.

Categoría 1: Acompañamiento educativo integral: Esta categoría se asume como una praxis mediadora que busca mitigar las barreras de aprendizaje presentes en la virtualidad a través de la armonización de dimensiones técnicas, académicas y humanas. De acuerdo con Sandoval-Valero et al. (2023), este proceso trasciende lo meramente instrumental para consolidarse como un andamiaje pedagógico que sostiene la trayectoria del maestrando. Bajo esta mirada, el acompañamiento no es una asistencia pasiva, sino una presencia docente intencional que, como sugieren Garrison y Anderson (2005), facilita el discurso crítico, promueve la autonomía y fomenta la construcción de sentido en el entorno digital.

Acompañamiento tecnológico: Representa un proceso de mediación donde la tecnología deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un vehículo de participación académica. En sintonía con Salinas (2020), implica la generación de un ecosistema digital que favorezca la emancipación cognitiva, permitiendo que el participante desarrolle la autogestión necesaria para apropiarse de las herramientas de conocimiento. Esta subcategoría analiza la calidez en los procesos de inducción y el soporte técnico como un territorio de posibilidad que empodera al estudiante en su labor investigativa.

Acompañamiento académico: Se define como el tejido de estrategias de proximidad docente orientadas a fortalecer el pensamiento crítico y la comunicación en el nivel de posgrado. Según Delgado-Bernal y Villanueva (2023), este proceso supera la simple transmisión de información para constituirse en un soporte relacional que mitiga el aislamiento. La subcategoría explora la efectividad de la mediación docente, indagando cómo se equilibra la exigencia

académica con las realidades situadas de los maestrandos, percibiendo el acompañamiento como un compromiso ético-pedagógico con la formación del estudiante.

Categoría 2: Mediación docente en entornos virtuales Esta categoría se define como el ejercicio de acompañamiento pedagógico donde el docente actúa como un puente entre el conocimiento, la tecnología y el estudiante. Lejos de ser una administración técnica de contenidos, la mediación se entiende, bajo la perspectiva de Giroux (1997), como una labor de intelectualidad crítica. En este sentido, el docente se reconoce como un intelectual transformativo que utiliza las interfaces digitales para promover la reflexión política y social, empoderando al maestrando como sujeto activo de su propio proceso. El análisis de esta categoría se centra en la calidad de la interacción dialógica y en la capacidad de la mediación para humanizar el aula virtual, superando la frialdad de la herramienta tecnológica.

Mediación pedagógica: Se define como el despliegue de estrategias didácticas y comunicativas para tender puentes entre el contenido académico y la realidad del estudiante. A diferencia del acompañamiento socioafectivo, esta se enfoca en la transposición didáctica y el diseño de experiencias de aprendizaje significativo (Sandoval-Valero et al., 2023). La subcategoría analiza la arquitectura del aula virtual, la claridad de las consignas y el diálogo epistémico, evaluando si la organización de actividades permite al maestrando alcanzar una reflexión situada. El análisis se centra en identificar si la coherencia didáctica y la estructura de las tareas funcionan como un soporte que potencia la construcción de conocimiento crítico.

Mediación tecnológica: Consiste en el uso intencionado y pedagógico de herramientas digitales para favorecer la inclusión. De acuerdo con Salinas (2020), implica que el profesor actúe como un facilitador que adapta los recursos técnicos a las necesidades del grupo, asegurando que la tecnología sea un vehículo para la interacción y no un obstáculo. Esta dimensión analiza cómo el docente utiliza recursos multimediales y comunicación sincrónica o asincrónica para potenciar la enseñanza. Se enfoca en la intencionalidad al seleccionar herramientas que promuevan una alfabetización digital crítica, permitiendo al estudiante apropiarse de la interfaz como una herramienta de investigación creativa.

Tensión autonomía – acompañamiento: Se entiende como el equilibrio crítico entre la exigencia de trabajo independiente y el soporte docente necesario para la emancipación. Según

Ríos-Pérez y Guzmán-Sierra (2023), esta tensión es determinante, pues un exceso de autonomía deriva en aislamiento, mientras que un acompañamiento invasivo limita el criterio. Se complementa con la visión de Garrison (2011), quien sostiene que la verdadera autonomía es una responsabilidad compartida donde el docente gradúa su presencia. El análisis se centra en identificar puntos de quiebre en momentos de crisis investigativa, reconociendo las historias de vida y responsabilidades del estudiante para modular la exigencia de forma que la autonomía sea motor de crecimiento y no barrera de frustración.

Justicia Educativa: En el marco de esta investigación, la justicia educativa se define como la garantía de condiciones de posibilidad para que todos los estudiantes, independientemente de su origen geográfico o brecha digital, logren trayectorias académicas exitosas. Siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2011), implica una distribución equitativa de los recursos pedagógicos y un reconocimiento de las diferencias. Esta subcategoría permite fundamentar el acompañamiento no como un servicio estandarizado, sino como un acto de justicia que busca nivelar las oportunidades de aprendizaje en entornos virtuales heterogéneos.

Categoría 3: Co-creación y fortalecimiento institucional

Esta categoría se fundamenta en la Investigación-Acción Participativa (IAP) como un proceso de construcción colectiva de conocimiento. Inspirada en Fals Borda (1999), la co-creación no se asume como una consulta formal o técnica, sino como un diálogo de saberes donde investigadores y participantes rompen la jerarquía tradicional entre sujeto y objeto de estudio para reconocerse como agentes activos. El propósito de esta categoría es fundamentar teóricamente cómo la participación en el diseño de soluciones pedagógicas fortalece el sentido de pertenencia y asegura que las propuestas de mejora institucional respondan a las realidades humanas y territoriales de los maestrandos.

Diálogo de saberes y ecología de saberes: Se asume como el principio epistemológico que guía la interacción entre los participantes. Inspirado en Boaventura de Sousa Santos (2010), la ecología de saberes reconoce que el conocimiento académico de la maestría y el saber empírico/territorial de los maestrandos son igualmente valiosos. Esta subcategoría define la base relacional de la investigación, donde el aprendizaje se construye en el reconocimiento mutuo y no

en la imposición de una verdad única, permitiendo que las soluciones pedagógicas emerjan de la pluralidad.

Fortalecimiento del acompañamiento pedagógico: El fortalecimiento en el marco de esta investigación no se concibe como una acción técnica aislada, sino como un proceso de transformación de la cultura organizacional y pedagógica de la Maestría. De acuerdo con Gayle-Prewitt (2011), fortalecer una institución implica desarrollar capacidades que permitan una respuesta dinámica a las necesidades de su comunidad. En este contexto, el fortalecimiento del acompañamiento se entiende como la transición de un modelo de soporte estandarizado hacia uno de mediación situada y humanista.

Esta subcategoría fundamenta la importancia de sistematizar las mejores prácticas docentes y tecnológicas en una Matriz de Orientaciones Pedagógicas. Dicha matriz no se define aquí como un manual de instrucciones, sino como el resultado de un aprendizaje organizacional derivado de la praxis participativa. Por tanto, el fortalecimiento pedagógico representa la capacidad institucional para integrar el diálogo de saberes y la justicia educativa en el quehacer cotidiano, garantizando que el acompañamiento sea sostenible en el tiempo y coherente con los principios de las pedagogías críticas. Al centrarse en el robustecimiento de los vínculos y las mediaciones, esta subcategoría justifica cómo la investigación aporta a la calidad educativa desde una dimensión humana y emancipadora.

En síntesis, el marco categorial aquí expuesto articula la mediación pedagógica, la justicia educativa y la co-creación como ejes transversales que permiten comprender el acompañamiento virtual más allá de lo instrumental. Estas categorías no solo definen los conceptos base de la investigación, sino que establecen el horizonte ético y teórico necesario para el abordaje metodológico que se describe en el siguiente capítulo, donde la teoría se convierte en acción participativa para la transformación de la experiencia educativa de los maestrandos.

Fundamentación desde la Pedagogía Crítica y la IAP

Este estudio se sustenta en la Pedagogía Crítica y la Investigación-Acción Participativa (IAP), entendiendo el acompañamiento educativo como una práctica política y dialógica orientada a la emancipación del sujeto en formación. Esta fundamentación se articula a través de ejes que vinculan la teoría con la praxis investigativa.

Desde los planteamientos de Fals Borda (1987), la IAP se fundamenta en la construcción de un conocimiento situado, es decir, un saber que surge de las experiencias, contextos y realidades concretas de los sujetos involucrados. En este sentido, la producción de conocimiento no se concibe como un proceso individual ni externo, sino como una construcción colectiva en la que los participantes aportan desde sus saberes y prácticas.

Este enfoque cuestiona las formas tradicionales de investigación al reconocer a los estudiantes como sujetos activos en la generación de conocimiento, lo cual resulta coherente con una apuesta pedagógica orientada a la transformación de las realidades educativas.

La construcción dialógica y la praxis en Paulo Freire

El soporte ético de esta propuesta reside en el concepto de diálogo. Para Freire (1970), este no es un simple intercambio de información, sino una "relación horizontal de A con B" que nace de una matriz crítica y genera comunicación (p. 104). En el entorno virtual, el diálogo permite que el acompañamiento rompa la jerarquía tradicional y reconozca la voz del maestrando como un productor de saber legítimo.

Asimismo, se asume la praxis como la "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1970, p. 52). En este estudio, la praxis implica que el diagnóstico de necesidades de acompañamiento tecnológico y académico debe conducir a una transformación real de las dinámicas institucionales, asegurando que la investigación trascienda la acumulación de datos y se convierta en una mejora situada de la experiencia educativa.

El docente como intelectual transformativo según Henry Giroux

La mediación en los entornos virtuales se fundamenta en la figura del intelectual transformativo. Giroux (1997) sostiene que los docentes deben ser profesionales que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean "ciudadanos activos y críticos" (p. 176). Este concepto permite comprender que el tutor de la maestría no es un operario técnico, sino un mediador que cuestiona las relaciones de poder en la red y promueve la justicia educativa a través de un acompañamiento que empodera al estudiante frente a las lógicas de exclusión digital.

La Investigación-Acción Crítica y el diálogo de saberes

Para situar la IAP en el campo educativo y latinoamericano, se retoman los planteamientos de Carr & Kemmis (1988) y las precisiones de Ghiso (2016) sobre la investigación dialógica. Carr & Kemmis definen la investigación-acción como una "forma de indagación autorreflexiva" para mejorar la justicia de las prácticas educativas (p. 174), mientras que Ghiso enfatiza el reconocimiento del otro como un sujeto de conocimiento.

Bajo este enfoque, la investigación adopta el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, pero asumiéndolo como un ejercicio de negociación cultural. Esto asegura que la exploración de las necesidades de acompañamiento no sea una lectura de la realidad ajena o externa, sino un proceso de construcción colectiva y sentipensante que responda a las trayectorias territoriales, laborales y sociales específicas de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás.

2. Diseño Metodológico.

2.1 Enfoque metodológico

La presente investigación se fundamenta en la Investigación-Acción Participativa (IAP), entendida como una metodología de carácter crítico y transformador que promueve la construcción colectiva de conocimiento a partir de la participación activa de los sujetos involucrados (Fals Borda, 1987). Desde este enfoque, los actores del proceso, en este caso, estudiantes y docentes de la maestría, dejan de ser considerados objetos pasivos de estudio para asumirse como co-investigadores, que reflexionen sobre su realidad y contribuir a su transformación.

En coherencia con lo anterior, la IAP articula de manera inseparable la investigación sistemática con la acción, integrando la comprensión de una problemática con la generación de alternativas de cambio en contextos específicos y situados. En esta perspectiva, no se limita a una estrategia metodológica, sino que se configura como una postura ética y política frente a la producción del conocimiento, en la cual se cuestionan las relaciones tradicionales entre investigador y sujeto investigado, privilegiando procesos horizontales, dialógicos y emancipadores.

La elección de este enfoque metodológico se sustenta en la naturaleza del problema de investigación, centrado en el acompañamiento académico y tecnológico en la modalidad virtual. Dicha problemática no puede ser abordada desde una perspectiva externa o exclusivamente evaluativa, en tanto se construye y se experimenta en la cotidianidad de estudiantes y docentes. Por ello, la IAP se constituye en una ruta pertinente, ya que permite comprender las dificultades desde la voz de los sujetos educativos y, simultáneamente, propiciar procesos de co-creación orientados a la mejora.

Asimismo, este enfoque guarda coherencia con los propósitos del estudio, particularmente con el Objetivo 3, que plantea la construcción colectiva de estrategias orientadas a generar transformaciones institucionales. De este modo, la investigación trasciende una lógica meramente descriptiva para situarse en un horizonte de intervención crítica, en el cual el conocimiento producido adquiere una intencionalidad transformadora en el contexto educativo.

En este marco, el proceso investigativo se comprende desde el carácter cíclico de la IAP, el cual integra de manera dinámica momentos de diagnóstico, planificación, acción y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Más que asumirse como etapas lineales, estos momentos se configuran como un entramado reflexivo en el que el análisis de la realidad, la construcción de decisiones y las acciones transformadoras, se retroalimentan contundentemente.

Así, el diagnóstico se orienta a la comprensión de las percepciones, necesidades y barreras relacionadas con el acompañamiento académico y tecnológico en la modalidad virtual; la planificación implica la interpretación crítica de dicha información para proyectar escenarios de diálogo y construcción colectiva; la acción se concreta en espacios participativos de co-creación que articulan los hallazgos con propuestas contextualizadas; y la reflexión favorece procesos de validación colectiva y ajuste, fortaleciendo la pertinencia de las transformaciones propuestas.

De esta manera, el proceso investigativo se consolida como una experiencia dinámica, participativa y orientada a la transformación de la realidad educativa, en coherencia con los principios de la pedagogía crítica y la justicia educativa.

2.2 Contexto y Participantes

En el marco de esta maestría en modalidad virtual, orientada a la formación posgradual de profesionales provenientes de diversas regiones del país. Este entorno educativo se caracteriza por la convergencia de estudiantes con trayectorias académicas y contextos socioculturales heterogéneos, lo que configura un escenario de diversidad territorial y socio-tecnológica. En este sentido, el interés investigativo no radica en describir de manera general la educación virtual, sino en comprender cómo estas particularidades inciden en las dinámicas de acompañamiento académico y tecnológico, en coherencia con el enfoque metodológico adoptado.

Desde esta perspectiva, las condiciones de acceso, conectividad y uso de recursos digitales se asumen como elementos que median las experiencias de aprendizaje y los procesos de acompañamiento. Más que constituirse en una reiteración del problema, estas condiciones se integran aquí como referentes contextuales que orientan la interpretación de la información y la

construcción de propuestas, en correspondencia con la lógica participativa de la Investigación-Acción Participativa (IAP).

En cuanto a los participantes, la investigación cuenta con un grupo estimado de estudiantes activos de la maestría ubicados en diferentes semestres de formación y con la participación de docentes y tutores vinculados al programa. De manera aproximada, el grupo se encuentra conformado por alrededor de ocho (8) estudiantes y un número reducido de docentes participantes, quienes se vinculan en momentos específicos del proceso investigativo, especialmente en los espacios de diálogo y co-creación.

En coherencia con el enfoque de la IAP, los participantes asumen el rol de coinvestigadores, lo que implica una participación activa en la interpretación de la realidad, la deliberación colectiva y la construcción de propuestas orientadas a la mejora del acompañamiento académico y tecnológico. Su papel trasciende la provisión de información, al involucrarse en procesos reflexivos y de acción que fortalecen el carácter transformador de la investigación.

La selección de los coinvestigadores se fundamenta en criterios de inclusión orientados a garantizar la pertinencia y el carácter ético del estudio, tales como la vinculación activa al programa, la participación voluntaria, la firma del consentimiento informado y la disposición para involucrarse en los procesos de diagnóstico, reflexión y co-creación. De esta manera, los participantes se configuran como actores clave en la construcción colectiva de conocimiento y en la transformación de las prácticas de acompañamiento en el contexto institucional.

2.3 Instrumentos de Recolección de Información

De acuerdo con la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP) y los principios de la pedagogía crítica, la recolección de información se concibe como un proceso de escucha activa y construcción colectiva. Para el desarrollo del estudio se seleccionaron tres instrumentos articulados entre sí, orientados a transitar desde la identificación de necesidades hasta la formulación de propuestas de transformación. Estos instrumentos cuentan con validación de experto y su aplicación está precedida por la firma del consentimiento informado, garantizando el manejo ético de la información conforme a la Ley 1581 de 2012.

El primer instrumento es un cuestionario de exploración de necesidades, dirigido a estudiantes de la maestría. Se trata de un instrumento cualitativo que combina preguntas con escala tipo Likert y preguntas abiertas. Se aplica de manera virtual en la fase inicial y tiene como propósito identificar percepciones sobre el acompañamiento académico y tecnológico, así como reconocer necesidades y factores que inciden en el proceso formativo.

El segundo instrumento corresponde a una guía de diálogo para la mediación pedagógica, implementada mediante entrevistas semiestructuradas o grupos focales con docentes y tutores. Se desarrolla en una fase posterior al diagnóstico, a través de encuentros sincrónicos mediados por tecnología, y busca analizar las prácticas de mediación docente a partir de la reflexión sobre las necesidades previamente identificadas.

El tercer instrumento es un taller participativo de co-creación, dirigido a un grupo piloto de estudiantes. Se implementa en la fase final del proceso y se orienta a la construcción colectiva de estrategias para fortalecer el acompañamiento académico y tecnológico, a partir de los hallazgos obtenidos en las etapas anteriores.

Los instrumentos se implementan de manera secuencial y articulada, en correspondencia con las fases del proceso investigativo.

2.4 Plan de Acción de la Investigación

El plan de acción operacionaliza la Investigación-Acción Participativa (IAP) mediante un conjunto de acciones organizadas que orientan la intervención pedagógica en la Maestría. Este se estructura en fases secuenciales que articulan diagnóstico, planificación, acción y reflexión, centradas en el fortalecimiento del acompañamiento académico y tecnológico.

En la fase de diagnóstico participativo, se aplica un cuestionario cualitativo a los estudiantes de la maestría, con el propósito de identificar necesidades, percepciones y nudos críticos del proceso formativo. Como producto, se elabora un documento de caracterización de necesidades que sistematiza la información recolectada.

En la fase de planificación, se desarrollan entrevistas semiestructuradas con docentes y tutores, orientadas a contrastar las prácticas de mediación pedagógica con las necesidades

identificadas. Como resultado, se construye una matriz de triangulación que integra las perspectivas de estudiantes y docentes.

En la fase de acción, se implementa un taller participativo de co-creación con un grupo piloto de estudiantes. Este espacio permite el diseño colectivo de una Matriz de Orientaciones Pedagógicas y Tecnológicas, orientada al fortalecimiento del acompañamiento integral.

Finalmente, en la fase de reflexión y validación, se realiza la socialización de los resultados con la comunidad académica. Como producto, se consolida un protocolo de acompañamiento validado, construido a partir de los aportes y ajustes realizados por los participantes.

Para garantizar la organización del proceso, se establece el siguiente cronograma de implementación:

Mes	Fase de la IAP	Actividad Principal
1 Mes	Diagnósticoparticipativo	Aplicación de cuestionarios cualitativos para la identificación de nudos críticos en el acompañamiento.
Mes 2	Planificación dialógica	Realización de entrevistas a docentes y diseño de la matriz de triangulación de saberes.
Mes 3	Acción Transformadora	Ejecución del taller de co-creación y construcción colectiva de la Matriz de Orientaciones.
Mes 4	Reflexión y Validación	Círculos de reflexión para la validación por consenso y devolución sistemática del conocimiento.

3. Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción

El desarrollo del plan de acción se estructuró desde los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como una metodología orientada no solo a la comprensión de las problemáticas educativas, sino también a la construcción colectiva de reflexiones y posibilidades de transformación dentro de los contextos sociales y pedagógicos. En coherencia con este enfoque, el proceso investigativo se desarrolló mediante cuatro momentos articulados: fase diagnóstica, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión.

Cada una de estas fases permitió reconocer experiencias, tensiones, necesidades y propuestas relacionadas con el acompañamiento académico y tecnológico en la modalidad virtual de la maestría, favoreciendo espacios de diálogo horizontal entre estudiantes, docentes e investigadoras.

Fase diagnóstica

La fase diagnóstica tuvo como propósito identificar las experiencias, necesidades y tensiones presentes en los procesos de acompañamiento académico y tecnológico vividos por los estudiantes de la maestría en modalidad virtual. Para ello, se diseñó un cuestionario virtual mediante Google Forms, compuesto por aproximadamente quince ítems que integraron preguntas abiertas de carácter cualitativo, preguntas cerradas orientadas a recuperar información contextual y afirmaciones valorativas organizadas mediante una escala tipo Likert de 1 a 5, utilizadas para identificar percepciones, experiencias formativas y posibles tensiones relacionadas con el acompañamiento académico y tecnológico dentro de la modalidad virtual.

El instrumento incluyó preguntas relacionadas con la ubicación geográfica de los estudiantes, las condiciones de conectividad, el acceso a internet, la pertenencia a zonas rurales o urbanas y las dinámicas familiares que incidían en sus procesos de formación. Asimismo, se exploraron aspectos vinculados con las experiencias de acompañamiento académico, las

necesidades tecnológicas y las tensiones identificadas entre las dinámicas institucionales y las realidades cotidianas de los maestrantes.

El formulario permaneció habilitado durante aproximadamente tres semanas y su participación fue voluntaria. Antes de diligenciar el instrumento, los participantes fueron informados sobre los propósitos de la investigación, garantizando la confidencialidad de la información y el tratamiento ético de los datos conforme a la Ley 1581 de 2012. Para favorecer la participación, se realizaron procesos de seguimiento mediante canales de comunicación previamente establecidos con los estudiantes.

Aunque inicialmente se esperaba una participación más amplia, finalmente el grupo focal quedó conformado por siete estudiantes pertenecientes al programa de maestría, algunos de distintos grupos académicos y otros vinculados directamente al grupo investigador. La participación de las investigadoras como estudiantes-investigadoras permitió además integrar procesos de autorreflexión crítica sobre las experiencias compartidas dentro del contexto formativo.

Fase de planificación

Posteriormente, se realizó la organización metodológica de los encuentros participativos desarrollados con docentes y estudiantes de la maestría. En esta fase, las investigadoras diseñaron de manera conjunta las preguntas orientadoras, tomando como base las categorías emergentes identificadas durante la fase diagnóstica y los objetivos planteados dentro del proyecto investigativo.

Las preguntas fueron estructuradas principalmente desde un enfoque abierto y reflexivo, con la intención de promover el diálogo, la participación horizontal y la construcción colectiva de experiencias y saberes. Asimismo, se seleccionaron herramientas digitales y estrategias participativas que permitieran dinamizar los encuentros y favorecer la expresión de los participantes, entre ellas el uso de Padlet como espacio colaborativo para el desarrollo de la tertulia pedagógica con docentes.

Dentro de la organización metodológica, cada investigadora asumió funciones específicas durante los encuentros. Aunque las tres investigadoras participaron activamente en la moderación

y dinamización del diálogo, una de ellas asumió principalmente la orientación de las preguntas, otra realizó el registro escrito de observaciones y reflexiones emergentes, mientras que la tercera apoyó la gestión técnica de las sesiones virtuales y los procesos iniciales de sistematización de la información recopilada.

Adicionalmente, la información derivada de los encuentros fue registrada mediante grabaciones autorizadas, apuntes de campo elaborados por las investigadoras y recuperación de las participaciones consignadas en el chat y en Padlet, las cuales posteriormente fueron organizadas y analizadas en la Matriz de Sistematización de Hallazgos construida colaborativamente durante el proceso investigativo.

De igual manera, se habilitaron canales de comunicación complementarios, como grupos de WhatsApp con estudiantes, con el propósito de favorecer el seguimiento, resolver inquietudes y garantizar la participación de quienes no pudieran asistir sincrónicamente a los encuentros programados.

Fase de acción

La fase de acción se desarrolló mediante dos espacios participativos diferenciados: una tertulia pedagógica realizada con docentes de la maestría y, posteriormente, un encuentro de cocreación desarrollado con estudiantes del programa. Ambos espacios estuvieron orientados a promover el diálogo crítico, la reflexión colectiva y la construcción de orientaciones relacionadas con el acompañamiento académico y tecnológico dentro de la modalidad virtual.

En primer lugar, se llevó a cabo una tertulia pedagógica con la participación de cinco docentes del programa, concebida como un espacio de diálogo y reflexión sobre las prácticas de acompañamiento desarrolladas en la maestría. Durante este encuentro se emplearon preguntas abiertas relacionadas con las experiencias pedagógicas, las dinámicas de enseñanza mediadas por tecnologías y las tensiones presentes en los procesos de formación virtual.

Como estrategia participativa y colaborativa se utilizó la herramienta digital Padlet, la cual permitió que los docentes compartieran de manera escrita reflexiones, experiencias, percepciones y posturas frente a las preguntas orientadoras planteadas durante la tertulia. Paralelamente, los

participantes también intervenían verbalmente, generando un espacio dinámico de intercambio y construcción colectiva. Posteriormente, las participaciones orales y escritas fueron organizadas mediante una matriz de sistematización construida colaborativamente por las investigadoras, integrada por categorías iniciales, subcategorías, reflexiones emergentes y registros obtenidos durante los encuentros.

Las actividades desarrolladas mediante Padlet estuvieron orientadas a problematizar las experiencias docentes frente al uso de tecnologías en la educación superior, identificando tanto las posibilidades pedagógicas que estas ofrecen como las dificultades y tensiones que emergen dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual. Asimismo, las preguntas promovieron reflexiones relacionadas con las prácticas de acompañamiento académico, las dinámicas institucionales y las diferentes realidades que atraviesan los estudiantes dentro de sus procesos formativos.

Durante el desarrollo de la tertulia emergieron tensiones relacionadas con algunas categorías y terminologías utilizadas dentro de la investigación. Algunos docentes manifestaron que ciertos planteamientos podían interpretarse como cuestionamientos hacia su práctica pedagógica, situación que generó momentos de incomodidad y llevó a las investigadoras a reflexionar críticamente sobre el lenguaje empleado y la importancia de construir diálogos más horizontales y sensibles frente a las experiencias docentes.

No obstante, estas tensiones también posibilitaron reconocer la complejidad del ejercicio pedagógico universitario y las múltiples dimensiones sociales, emocionales, académicas y contextuales que intervienen en los procesos de acompañamiento dentro de la modalidad virtual. A partir de este espacio, las investigadoras lograron ampliar su comprensión sobre las metodologías implementadas por los docentes y sobre las estrategias institucionales utilizadas para responder a las diversas necesidades estudiantiles.

Posteriormente, se desarrolló un encuentro virtual únicamente con estudiantes, orientado a profundizar las experiencias relacionadas con el acompañamiento académico y tecnológico y a promover procesos de cocreación colectiva. Este espacio se estructuró mediante preguntas abiertas organizadas en cuatro momentos: inicial, desarrollo, cocreación y cierre.

En el momento inicial se promovió una reflexión general sobre las experiencias de acompañamiento vividas durante el proceso formativo en la maestría. Posteriormente, en la fase de desarrollo, se abordaron preguntas relacionadas con las necesidades de acompañamiento académico y tecnológico, así como las tensiones existentes entre las prácticas institucionales y los principios de formación crítica y justicia educativa.

La fase de cocreación permitió que los participantes construyeran colectivamente orientaciones y propuestas de mejora dirigidas al fortalecimiento del acompañamiento académico, tecnológico e institucional dentro de la modalidad virtual. Este espacio buscó no solo identificar problemáticas presentes en la experiencia formativa, sino también promover la construcción conjunta de herramientas, estrategias y orientaciones que pudieran ser retomadas y ampliadas por futuras cohortes de la maestría, favoreciendo procesos de acompañamiento más críticos, inclusivos y contextualizados.

Finalmente, el momento de cierre propició una reflexión sobre el impacto potencial de dichas orientaciones en la experiencia formativa estudiantil y sobre la importancia de continuar fortaleciendo procesos educativos más sensibles a las realidades sociales, tecnológicas y humanas de los estudiantes dentro de la modalidad virtual.

Aunque durante el encuentro algunas participantes tuvieron una intervención más constante dentro del diálogo, todas las voces fueron consideradas dentro del proceso de análisis y sistematización. Adicionalmente, una de las estudiantes que no logró conectarse sincrónicamente participó mediante el envío de audios a través del grupo de WhatsApp previamente creado para el seguimiento del proceso investigativo, permitiendo recuperar sus reflexiones e integrarlas al análisis colectivo.

Fase de reflexión

La fase de reflexión permitió realizar un ejercicio de análisis crítico y colectivo sobre las experiencias, tensiones y aprendizajes surgidos durante el proceso investigativo. A partir de los encuentros realizados con estudiantes y docentes, las investigadoras identificaron elementos relacionados con las necesidades de acompañamiento académico y tecnológico, las limitaciones

institucionales presentes en la modalidad virtual y las posibilidades de transformación pedagógica construidas colectivamente durante los espacios de diálogo.

Asimismo, esta fase permitió reconocer la importancia de la flexibilidad metodológica dentro de la Investigación Acción Participativa, especialmente frente a las tensiones emergentes durante el trabajo de campo. Las dificultades relacionadas con la participación, las diferencias en la interpretación de algunas categorías y las reacciones generadas durante el encuentro docente se constituyeron en oportunidades para fortalecer la capacidad autocrítica, la escucha activa y la construcción ética del proceso investigativo. Asimismo, los espacios de devolución permitieron contrastar colectivamente algunas de las categorías emergentes con los participantes, quienes realizaron precisiones y reflexiones que contribuyeron al ajuste parcial de las interpretaciones construidas durante el análisis.

Finalmente, la reflexión colectiva posibilitó resignificar las experiencias vividas durante el desarrollo del proyecto y reconocer que la construcción de propuestas pedagógicas críticas requiere procesos permanentes de diálogo, sensibilidad y transformación compartida entre los diferentes actores educativos.

3.2 Observaciones del ejercicio

El desarrollo del proceso investigativo permitió identificar diversas dificultades, tensiones y situaciones emergentes que incidieron en la implementación del plan de acción. En coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa, estas situaciones no fueron comprendidas únicamente como obstáculos dentro del proceso, sino como oportunidades de reflexión crítica, diálogo y transformación metodológica. En este sentido, las experiencias vividas durante los encuentros con estudiantes y docentes llevaron a replantear estrategias de participación, formas de comunicación y dinámicas de interacción dentro de la investigación.

Dificultades en la participación y comunicación con los estudiantes

Una de las principales dificultades identificadas durante el desarrollo del proceso estuvo relacionada con la participación estudiantil en las actividades propuestas, especialmente en los encuentros sincrónicos. Aunque inicialmente se esperaba una mayor vinculación de estudiantes de la maestría, la participación efectiva fue reducida en algunos espacios, situación asociada a las dinámicas propias de la modalidad virtual, las responsabilidades laborales y familiares de los participantes, así como las limitaciones de conectividad presentes en algunos territorios.

Esta situación afectó el desarrollo de los encuentros, ya que en algunos momentos se dificultó la construcción colectiva del diálogo y la recuperación de experiencias necesarias para el análisis investigativo. Asimismo, varios participantes manifestaron dificultades relacionadas con los tiempos de respuesta institucional, el acompañamiento académico, las asesorías y el acceso a herramientas tecnológicas dentro de la modalidad virtual.

Frente a estas situaciones, las investigadoras implementaron diferentes estrategias orientadas a fortalecer la comunicación y ampliar las posibilidades de participación. Entre ellas se encuentra el seguimiento personalizado mediante correos institucionales, mensajes por WhatsApp y grupos de comunicación con algunos participantes, lo que permitió agilizar las respuestas y mantener una interacción más cercana durante el proceso. Del mismo modo, se realizaron recordatorios permanentes sobre los encuentros programados y se flexibilizaron algunas formas de participación, permitiendo el envío de aportes mediante audios, mensajes escritos y participaciones asincrónicas.

Asimismo, durante los encuentros se incorporaron herramientas digitales colaborativas como Padlet, con el propósito de facilitar intervenciones más dinámicas y favorecer la participación de quienes no se sentían cómodos interviniendo verbalmente. Estas decisiones permitieron recuperar experiencias y aportes de estudiantes que inicialmente participaban poco dentro de los espacios sincrónicos, fortaleciendo así la construcción colectiva de la información.

Como resultado de estos ajustes, se evidenció una mayor interacción entre los participantes, una comunicación más constante y una recuperación más amplia de experiencias relacionadas con el acompañamiento académico y tecnológico en la maestría. Además, el proceso permitió reconocer la necesidad de construir metodologías más flexibles, sensibles y contextualizadas frente a las realidades cotidianas de los estudiantes en escenarios de formación virtual.

Tensiones pedagógicas y situaciones emergentes con docentes

Durante el desarrollo de la tertulia pedagógica con docentes emergieron tensiones relacionadas con algunas categorías y preguntas planteadas dentro del ejercicio investigativo. Algunos participantes interpretaron determinadas expresiones como posibles cuestionamientos hacia su práctica pedagógica, especialmente cuando se abordaban temas relacionados con control, acompañamiento, exigencias académicas y dinámicas de participación dentro de la modalidad virtual.

Estas interpretaciones generaron momentos de incomodidad, debate y resistencia durante el encuentro, particularmente frente a preguntas que algunos docentes consideraron susceptibles de asociarse con señalamientos sobre sus prácticas de enseñanza. Esta situación llevó a las investigadoras a reconocer la importancia del lenguaje utilizado en procesos participativos y la necesidad de construir preguntas más contextualizadas, dialógicas y sensibles frente a las experiencias de los participantes.

A partir de estas reacciones, fue necesario reformular algunas intervenciones y aclarar continuamente el propósito reflexivo de la investigación. En varios momentos del encuentro, las investigadoras contextualizaron nuevamente las preguntas orientadoras y reemplazaron expresiones que podían interpretarse como evaluativas o acusatorias por formulaciones centradas en experiencias, percepciones y posibilidades de mejora dentro de la modalidad virtual. Asimismo, se priorizó una escucha más horizontal, validando las posturas de los docentes y reconociendo las dificultades institucionales, territoriales y tecnológicas presentes en los procesos de formación virtual.

De igual manera, durante el diálogo se promovieron intervenciones orientadas a reconocer las estrategias implementadas por los docentes para acompañar a los estudiantes, entre ellas las tutorías complementarias, la flexibilización de tiempos, las grabaciones de clases y el uso de herramientas digitales para favorecer el aprendizaje. Este ajuste permitió disminuir tensiones dentro del encuentro y favoreció una conversación más abierta frente a las posibilidades y desafíos del acompañamiento académico y tecnológico en contextos virtuales.

Ajustes metodológicos y aprendizajes derivados del proceso

Las situaciones emergentes durante el desarrollo de la investigación llevaron a realizar ajustes metodológicos orientados a fortalecer la participación, la comunicación y la construcción colectiva del conocimiento. Estos ajustes incluyeron la flexibilización de las formas de interacción, permitiendo aportes tanto sincrónicos como asincrónicos mediante encuentros virtuales, mensajes escritos, audios, grupos de WhatsApp y herramientas colaborativas digitales.

Asimismo, se fortalecieron progresivamente los procesos de seguimiento y acompañamiento con los participantes mediante recordatorios personalizados, recuperación constante de experiencias y apertura de canales de comunicación más directos que facilitarían la resolución de inquietudes y la continuidad del proceso investigativo.

Del mismo modo, las tensiones surgidas durante la tertulia pedagógica permitieron reflexionar críticamente sobre la importancia del lenguaje dentro de los procesos investigativos participativos. A partir de esta experiencia, las investigadoras comprendieron la necesidad de construir preguntas y categorías de análisis desde enfoques más dialógicos, éticos y contextualizados, evitando expresiones que pudieran interpretarse como juicios o descalificaciones hacia los participantes.

En este sentido, los ajustes metodológicos realizados no se comprendieron como decisiones definitivas o cerradas, sino como procesos de construcción permanente que continuaron transformándose a partir de las experiencias y reflexiones surgidas durante la investigación. Desde la lógica de la Investigación Acción Participativa, el proceso investigativo permaneció abierto a la revisión constante de sus estrategias, reconociendo que la flexibilidad, la escucha horizontal, la autocrítica y la sensibilidad ética constituyen elementos fundamentales para fortalecer la construcción colectiva del conocimiento y las posibilidades de transformación pedagógica dentro de la modalidad virtual.

3.3 Análisis de datos

El análisis de la información se desarrolló como un proceso sistemático, reflexivo e interpretativo, en coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP). Desde esta perspectiva, los datos fueron comprendidos como expresiones situadas de las experiencias y tensiones vividas por estudiantes y docentes dentro de la modalidad virtual, permitiendo una comprensión crítica de las dinámicas de acompañamiento académico y tecnológico presentes en la maestría.

Para este proceso se consolidaron diferentes fuentes de información: un cuestionario cualitativo de aproximadamente quince ítems aplicados a los maestrantes, las grabaciones y transcripciones de la tertulia pedagógica con docentes, los registros del chat de Microsoft Teams y las reflexiones recopiladas mediante Padlet durante los talleres de co-creación. Estos insumos permitieron recuperar tanto las necesidades sentidas de los estudiantes como las perspectivas del cuerpo docente frente a las prácticas de acompañamiento en contextos virtuales.

El análisis inició con una lectura comprensiva y reiterada de los registros recolectados, con el propósito de identificar recurrencias, tensiones y experiencias significativas relacionadas con los objetivos de la investigación. Posteriormente, se realizó una codificación analítica manual apoyada en el uso de colores, matrices de sistematización y agrupaciones temáticas, permitiendo organizar fragmentos discursivos según similitudes y patrones emergentes.

En esta etapa se construyeron códigos iniciales relacionados con categorías descriptivas como conectividad, flexibilidad académica, acompañamiento docente, participación, agotamiento y trabajo colaborativo. A partir de la recurrencia de estas expresiones en las distintas fuentes de información, los discursos fueron agrupados en categorías analíticas más amplias. Por ejemplo, comentarios asociados al cansancio emocional, las dificultades para coordinar horarios grupales, la sobrecarga laboral y la presión por cumplir entregas colectivas fueron inicialmente organizados bajo códigos relacionados con agotamiento y tensión académica. Posteriormente, estas coincidencias dieron origen a la categoría emergente denominada “Carga Mental y Tensión por Trabajo Grupal Obligatorio”.

El reconocimiento de esta categoría fue posible gracias al contraste de narrativas presentes en los cuestionarios y espacios dialógicos, especialmente en los aportes realizados por las y los estudiantes identificados como E2, E4 y E5. Estos participantes señalaron que las exigencias

institucionales asociadas al trabajo colaborativo generaban desgaste emocional y dificultades para equilibrar las responsabilidades laborales, familiares y académicas. Desde una lectura crítica, esta situación permitió evidenciar tensiones entre algunas dinámicas institucionales de evaluación y las necesidades de flexibilidad planteadas por los coinvestigadores dentro de la modalidad virtual, validando la categoría emergente de Carga Mental.

Como apoyo complementario al proceso analítico, se utilizó NotebookLM, herramienta en la cual se cargaron documentos como el “Cuestionario estudiantes marzo-abril”, la “Transcripción tertulia docente 09 abril” y el “Padlet taller co-creación docente”. Esta herramienta facilitó la organización de las fuentes, la identificación de patrones discursivos y la revisión comparativa de temas recurrentes entre los distintos registros. No obstante, la interpretación crítica de los hallazgos, la construcción de categorías finales y el proceso de triangulación fueron desarrollados directamente por las investigadoras, garantizando la profundidad reflexiva y el sentido humano del análisis.

Finalmente, se realizó un proceso de triangulación entre las voces de los estudiantes, las perspectivas docentes y los referentes teóricos vinculados con la Pedagogía Crítica y la Justicia Educativa. Este contraste permitió identificar coincidencias relacionadas con la necesidad de fortalecer estrategias de acompañamiento más flexibles y contextualizadas frente a las brechas digitales y territoriales presentes en los escenarios virtuales. Asimismo, emergieron tensiones frente a algunas prácticas académicas asociadas al seguimiento, la participación obligatoria y el trabajo colaborativo, las cuales fueron interpretadas de manera diferente por estudiantes y docentes.

De esta manera, la triangulación permitió validar los hallazgos y comprender críticamente las contradicciones presentes entre las intenciones humanizantes de la educación virtual y ciertas prácticas institucionales percibidas por algunos participantes como rígidas o poco flexibles. Estas reflexiones se constituyeron en un insumo fundamental para la construcción de la Matriz de Orientaciones Pedagógicas orientada a fortalecer prácticas de acompañamiento más dialógicas, flexibles y contextualizadas dentro de la maestría.

4. Resultados y discusión

4.1 Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos durante la implementación de la propuesta investigativa, organizados de acuerdo con los objetivos específicos del estudio y las categorías de análisis construidas durante el proceso de Investigación Acción Participativa (IAP). Los resultados reflejan las percepciones y experiencias compartidas por estudiantes y docentes de la maestría, permitiendo reconocer tensiones, necesidades y posibilidades de fortalecimiento del acompañamiento pedagógico en escenarios de educación virtual.

Con el propósito de garantizar los principios éticos de confidencialidad y protección de identidad, los participantes fueron codificados mediante denominaciones alfanuméricas. Los estudiantes fueron identificados con la letra E y los docentes con la letra D, acompañadas de un número consecutivo, evitando así la exposición de datos personales dentro del proceso investigativo.

Resultado 1. Necesidades de acompañamiento identificadas en los maestrantes

Algunos maestrantes manifestaron percepciones relacionadas con una distancia entre las necesidades reales de acompañamiento académico y ciertas dinámicas institucionales presentes en los encuentros virtuales. De acuerdo con las voces participantes, varios espacios sincrónicos se orientan principalmente hacia indicaciones procedimentales asociadas a entregas y requerimientos administrativos, limitando en ocasiones la profundización académica y el diálogo reflexivo.

Estas percepciones se evidencian en expresiones como la de E1, quien señala que “a la universidad le enviamos solicitudes y muchas veces no obtenemos respuesta”, así como en la intervención de E2, quien afirma que “las clases terminan siendo asesorías para las entregas y no espacios de formación más amplios”.

Este hallazgo se relaciona con la categoría de acompañamiento académico y permitió reconocer una tensión entre asistencia operativa y formación académica. Desde una perspectiva interpretativa, la situación evidencia la necesidad de fortalecer escenarios pedagógicos más dialógicos y contextualizados dentro de la virtualidad, especialmente en procesos formativos donde el acompañamiento constituye un elemento clave para la permanencia y el bienestar estudiantil.

El proceso permitió reconocer que el acompañamiento pedagógico en la educación virtual requiere trascender dimensiones exclusivamente operativas para consolidarse como una experiencia de orientación académica cercana, reflexiva y significativa.

Resultado 2. Tensiones pedagógicas reconocidas en el encuentro docente

Durante el desarrollo de la investigación emergieron tensiones relacionadas con el uso de herramientas digitales y las dinámicas de interacción en los encuentros virtuales. Mientras algunos docentes consideran prácticas como el uso de la cámara una estrategia para fortalecer la cercanía y el reconocimiento mutuo, algunos estudiantes las perciben como una dificultad asociada a problemas de conectividad o privacidad en sus contextos domésticos.

D1 expresó que las dinámicas de interacción dentro de la virtualidad buscan fortalecer la integridad pedagógica y la construcción de procesos académicos más humanos. Por su parte, E3 manifestó que activar la cámara puede afectar la estabilidad de la conexión en territorios con limitaciones de infraestructura tecnológica.

Este hallazgo se vinculó con la categoría de mediación pedagógica y permitió identificar una tensión entre las intenciones pedagógicas institucionales y las realidades territoriales de los estudiantes. La categoría emergió a partir de referencias reiteradas de docentes y maestrantes sobre las dificultades de interacción mediadas por condiciones tecnológicas y culturales propias de la virtualidad.

El análisis evidencia que las prácticas pedagógicas virtuales requieren procesos permanentes de negociación y comprensión contextual, evitando que determinadas dinámicas sean interpretadas como mecanismos de control o supervisión. Asimismo, se reconoce que las

condiciones de conectividad influyen directamente en la participación y en la construcción de vínculos pedagógicos significativos.

Resultado 3. Aportes del taller de co-creación para fortalecer la mediación pedagógica

El ejercicio participativo permitió identificar la necesidad de diversificar los recursos didácticos utilizados dentro de la maestría, incorporando herramientas multimediales y estrategias pedagógicas que favorezcan procesos de aprendizaje más autónomos, flexibles y contextualizados.

E2 destacó la importancia de contar con materiales complementarios que permitan profundizar en los contenidos académicos desde diferentes formatos. Asimismo, E4 propuso fortalecer canales asincrónicos de comunicación que faciliten procesos de retroalimentación más ágiles y continuos. Por su parte, algunos docentes señalaron la pertinencia de incorporar estrategias como gamificación, recursos audiovisuales y entornos adaptados para dispositivos móviles.

Este resultado se asocia con la categoría de mediación pedagógica y permitió reconocer categorías emergentes relacionadas con innovación crítica y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) territorializado. Estas categorías surgieron inductivamente a partir de las constantes referencias de los participantes sobre la necesidad de adaptar recursos, tiempos y estrategias pedagógicas a las condiciones tecnológicas y sociales de los estudiantes.

El análisis muestra que la incorporación de formatos multimediales no responde únicamente a una innovación tecnológica, sino también a la posibilidad de ampliar las oportunidades de acceso, comprensión y participación dentro de la virtualidad. En este sentido, la mediación pedagógica adquiere un carácter más flexible y situado, reconociendo las diferencias territoriales y los distintos ritmos de aprendizaje.

Resultado 4. Construcción de orientaciones para mejorar el acompañamiento en la maestría

A partir del diálogo colectivo se identificó la necesidad de construir orientaciones pedagógicas más sensibles a las realidades territoriales y sociales de los estudiantes, especialmente en contextos priorizados como las zonas PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial). Los participantes resaltaron la importancia de fortalecer procesos de acompañamiento flexibles que reconozcan las dinámicas laborales, familiares y comunitarias de los maestrantes.

E2 manifestó la importancia de que los apoyos institucionales en territorio estén acompañados de herramientas y soporte tecnológico suficientes para garantizar condiciones de acceso más equitativas. Asimismo, diferentes participantes señalaron que la organización de tiempos y dinámicas académicas puede representar un desafío para quienes desarrollan simultáneamente responsabilidades laborales y familiares.

Este hallazgo se relaciona con la categoría de Justicia Educativa y permitió identificar una categoría emergente asociada a la invisibilización de brechas territoriales dentro de algunos procesos de mediación virtual. El análisis evidencia que las experiencias académicas no son homogéneas y que las condiciones territoriales inciden directamente en las posibilidades de participación, permanencia y bienestar estudiantil.

De esta manera, las voces participantes sugieren la necesidad de avanzar hacia procesos de acompañamiento más flexibles y contextualizados, donde las estrategias institucionales reconozcan las particularidades sociales, económicas y tecnológicas presentes en los territorios.

Resultado 5. Impacto de la carga mental en la permanencia y el bienestar del maestrante

Algunos participantes manifestaron que las dinámicas de trabajo colaborativo obligatorio pueden generar tensiones relacionadas con la organización del tiempo, la coordinación grupal y la carga mental, especialmente en estudiantes que deben equilibrar sus estudios con responsabilidades laborales y familiares.

E2 expresó que coordinar trabajos grupales representa un reto adicional debido a las dificultades para coincidir en tiempos y espacios de encuentro. Del mismo modo, E5 señaló que

ajustarse a los ritmos de otros integrantes puede afectar los procesos individuales de aprendizaje. Por su parte, E6 manifestó que ciertas dinámicas grupales podrían limitar propuestas construidas desde necesidades particulares de los territorios.

Este hallazgo permitió identificar la categoría emergente de carga mental y tensión por trabajo grupal obligatorio. El análisis evidencia que, aunque el trabajo colaborativo constituye una estrategia ampliamente utilizada en la educación virtual, su implementación puede generar efectos diferenciados según las condiciones personales, laborales y territoriales de los estudiantes.

Asimismo, se reconoce que la flexibilidad metodológica representa un aspecto relevante dentro de la Justicia Educativa, en tanto posibilita trayectorias académicas más equilibradas y respetuosas de los ritmos individuales de aprendizaje. Las tensiones identificadas muestran la necesidad de revisar estrategias de evaluación y acompañamiento que permitan equilibrar colaboración, autonomía y bienestar estudiantil.

Resultado 6. El silencio como desafío y posibilidad en el vínculo pedagógico virtual

La investigación permitió reconocer que el silencio dentro de los encuentros sincrónicos constituye una de las principales dificultades para la interacción pedagógica virtual. Sin embargo, este silencio no siempre se relaciona con desinterés académico, sino también con factores asociados a limitaciones técnicas, conectividad y dinámicas personales de participación.

D2 señaló que muchos procesos investigativos permiten escuchar voces que normalmente permanecen en silencio dentro del aula virtual. Asimismo, D3 destacó la importancia de fortalecer interacciones que trasciendan el cumplimiento mecánico de tareas. Por su parte, E3 indicó que el uso de ciertas herramientas, como la activación de cámara, puede afectar la estabilidad de la conexión en algunos territorios.

El hallazgo se vinculó con la categoría de mediación pedagógica y humanización del entorno virtual. A nivel interpretativo, fue posible diferenciar dos dimensiones del silencio: una relacionada con barreras técnicas y otra asociada a formas de participación más reservadas dentro de la virtualidad.

Esta distinción permitió comprender que el silencio no puede interpretarse únicamente como ausencia de interés, sino como una expresión influenciada por condiciones tecnológicas, culturales y emocionales que atraviesan la experiencia educativa virtual. En consecuencia, la mediación pedagógica requiere generar estrategias que favorezcan la confianza, la participación gradual y la construcción de ambientes comunicativos más acogedores.

4.2 Análisis e interpretación

El acompañamiento académico entre la lógica operativa y la mediación crítica

Los hallazgos evidencian que varios estudiantes perciben una distancia entre sus necesidades formativas y algunas dinámicas institucionales de acompañamiento en la educación virtual. Aunque esta modalidad amplía oportunidades de acceso y permanencia, las experiencias narradas por participantes como E1 y E2 muestran que, en ocasiones, los encuentros sincrónicos se reducen a orientaciones procedimentales centradas en entregas, cronogramas y requerimientos administrativos.

Esta situación revela una disputa entre el acompañamiento entendido como asistencia operativa y aquel concebido como mediación pedagógica crítica. Desde la perspectiva de Freire, el diálogo pedagógico no puede limitarse a una transmisión técnica de instrucciones, sino constituirse como una relación horizontal basada en la construcción colectiva de sentido. En este caso, las percepciones estudiantiles sugieren que algunos espacios de interacción priorizan el cumplimiento institucional sobre la reflexión crítica y la problematización del conocimiento.

En contraste, varios docentes participantes señalaron que estas dinámicas responden también a exigencias académicas, administrativas y temporales propias de los programas de posgrado en modalidad virtual. Esta diferencia entre las percepciones estudiantiles y docentes demuestra que el acompañamiento no se experimenta de manera homogénea, sino que se encuentra atravesado por condiciones estructurales, cargas laborales y expectativas divergentes sobre el proceso formativo.

Desde Giroux, esta contradicción puede interpretarse como una característica presente en los escenarios educativos contemporáneos: mientras el discurso institucional promueve una educación crítica y humanizante, ciertas prácticas terminan reproduciendo dinámicas

instrumentales centradas en la productividad académica y el cumplimiento de indicadores. Así, el entorno virtual aparece simultáneamente como posibilidad de acceso y como espacio donde persisten formas de control académico y burocrático.

De este modo, fortalecer el acompañamiento no implica únicamente ampliar canales de comunicación o soporte técnico, sino revisar críticamente las prácticas pedagógicas y las estructuras institucionales que configuran la experiencia educativa.

Mediación tecnológica y desigualdad territorial en la virtualidad

Las dificultades relacionadas con el uso de cámaras, la participación sincrónica y las condiciones de conectividad evidencian que las experiencias educativas virtuales se encuentran profundamente atravesadas por desigualdades territoriales y tecnológicas. Mientras algunos docentes, como D1, interpretan determinadas dinámicas de interacción como estrategias para fortalecer la cercanía pedagógica, estudiantes como E3 las perciben como prácticas difíciles de sostener debido a limitaciones de conectividad, privacidad y condiciones domésticas.

Este contraste demuestra que las prácticas pedagógicas adquieren significados distintos según las realidades sociales de quienes participan. Desde la perspectiva de Murillo y Hernández-Castilla, la justicia educativa implica reconocer que los estudiantes no acceden en igualdad de condiciones a los procesos formativos; por tanto, exigir formas homogéneas de participación puede profundizar desigualdades previamente existentes.

Asimismo, los hallazgos dialogan con los planteamientos de Dussel sobre los escenarios virtuales como espacios atravesados por relaciones de poder. La investigación evidenció que determinadas prácticas institucionales, aunque planteadas desde intenciones pedagógicas legítimas, pueden ser interpretadas por algunos estudiantes como mecanismos de vigilancia o control académico cuando no consideran las condiciones contextuales de conectividad y vida cotidiana.

Desde Freire, esta situación cuestiona la construcción de procesos verdaderamente dialógicos en la educación virtual. El diálogo crítico requiere reconocer las condiciones materiales y territoriales de los sujetos, evitando imponer formas únicas de interacción que desconozcan las experiencias situadas de los estudiantes.

En ese sentido, resulta necesario evitar visiones idealizadas de la virtualidad como un entorno inherentemente flexible e inclusivo. Si bien esta modalidad amplía oportunidades de acceso, también reproduce problemáticas asociadas a brechas digitales, desigualdades territoriales y exigencias institucionales que afectan de manera diferenciada la participación estudiantil.

Las contradicciones entre autonomía, flexibilidad y sobrecarga académica

Uno de los hallazgos emergentes más significativos estuvo relacionado con las tensiones entre autonomía, trabajo colaborativo y carga mental en la modalidad virtual. Los relatos de varios estudiantes evidenciaron dificultades para equilibrar responsabilidades académicas, laborales y familiares, especialmente frente a actividades grupales obligatorias y tiempos institucionales rígidos.

Aunque la educación virtual suele asociarse discursivamente con flexibilidad, las experiencias analizadas muestran que dicha flexibilidad no siempre se materializa en las prácticas pedagógicas concretas. Para algunos participantes, las dinámicas de trabajo colaborativo terminaron generando agotamiento emocional, dificultades de coordinación y presión permanente por responder a las exigencias académicas.

Desde Garrison, la autonomía en la educación virtual no debe entenderse como ausencia de acompañamiento, sino como una responsabilidad compartida entre estudiante e institución. Sin embargo, los hallazgos sugieren que, en ciertos momentos, la lógica institucional deposita excesivamente en el estudiante la responsabilidad de sostener su proceso formativo, invisibilizando las condiciones sociales y emocionales que atraviesan su experiencia educativa.

Por otra parte, algunos docentes señalaron que las actividades colaborativas buscan fortalecer procesos dialógicos y experiencias de construcción colectiva del conocimiento. No obstante, el contraste entre ambas perspectivas evidencia que las intenciones pedagógicas institucionales no siempre coinciden con las experiencias vividas por los estudiantes.

Desde Giroux, esta ambivalencia refleja una fricción estructural entre discursos emancipadores y prácticas académicas condicionadas por modelos universitarios de rendimiento y productividad. Bajo esta perspectiva, las propuestas de acompañamiento crítico requieren no solo transformaciones metodológicas, sino también revisiones institucionales relacionadas con los tiempos, las exigencias y las formas de evaluación en la virtualidad.

Co-creación y diálogo de saberes como posibilidad de transformación institucional

A pesar de las dificultades identificadas, el proceso participativo permitió reconocer la potencia del diálogo horizontal y la co-creación como estrategias para resignificar el acompañamiento en la maestría. Los talleres desarrollados con estudiantes y docentes favorecieron espacios de escucha donde emergieron propuestas relacionadas con flexibilización pedagógica, diversificación de recursos didácticos y fortalecimiento de canales asincrónicos de acompañamiento.

Estos hallazgos se articulan directamente con los planteamientos de Fals Borda y Ghiso sobre la Investigación Acción Participativa como construcción colectiva de conocimiento situado. Los participantes no se limitaron a describir problemáticas, sino que contribuyeron activamente a formular orientaciones pedagógicas contextualizadas desde sus propias experiencias territoriales y académicas.

Asimismo, el ejercicio de co-creación permitió reconocer que las transformaciones pedagógicas requieren validar el saber experiencial de estudiantes y docentes como un conocimiento legítimo dentro de la construcción institucional. Desde la ecología de saberes propuesta por Boaventura de Sousa Santos, las experiencias cotidianas de los maestrantes constituyen insumos fundamentales para comprender las dinámicas reales de la educación virtual.

No obstante, la discusión también evidenció que los procesos de transformación institucional presentan límites y contradicciones. Aunque existe disposición hacia prácticas más humanizantes, persisten estructuras académicas y administrativas que dificultan la implementación de acompañamientos plenamente flexibles y contextualizados.

Por tanto, la investigación muestra que la construcción de una virtualidad más justa no depende exclusivamente de la incorporación de herramientas tecnológicas, sino de la capacidad institucional para sostener procesos permanentes de diálogo crítico, revisión pedagógica y reconocimiento de las desigualdades presentes en la experiencia educativa.

5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

Necesidades de acompañamiento académico en la modalidad virtual

La investigación permitió identificar que varios maestrantes perciben aspectos por mejorar en los procesos de acompañamiento académico dentro de la modalidad virtual, especialmente cuando algunos encuentros sincrónicos se orientan prioritariamente hacia aspectos operativos y administrativos. Los hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer espacios pedagógicos más reflexivos, contextualizados y cercanos a las realidades académicas, laborales y familiares de los estudiantes. Asimismo, se reconoció que el acompañamiento no puede limitarse al seguimiento de actividades o entregas, sino que requiere procesos de orientación académica permanentes que favorezcan la permanencia y el bienestar estudiantil.

Tensiones entre flexibilidad institucional y realidades estudiantiles

Los hallazgos evidenciaron tensiones entre los discursos institucionales de flexibilidad propios de la educación virtual y las experiencias cotidianas de algunos estudiantes. Situaciones relacionadas con sobrecarga académica, trabajo colaborativo obligatorio, dificultades de conectividad y disponibilidad de tiempo mostraron que la flexibilidad no siempre se materializa de manera homogénea en las prácticas formativas. Del mismo modo, el estudio permitió reconocer diferencias entre las percepciones docentes y estudiantiles frente a las dinámicas de participación, seguimiento y acompañamiento, evidenciando la necesidad de construir acuerdos pedagógicos más sensibles a las condiciones territoriales y sociales de los maestrantes.

La mediación pedagógica y las desigualdades territoriales en la virtualidad

La investigación permitió concluir que las condiciones tecnológicas y territoriales influyen directamente en las experiencias de participación y aprendizaje dentro de la modalidad virtual.

Aspectos como la conectividad limitada, las dinámicas familiares y las condiciones domésticas incidieron en la interacción de algunos estudiantes durante los encuentros sincrónicos. En este sentido, se identificó que determinadas prácticas pedagógicas pueden generar tensiones cuando no consideran las diferencias contextuales presentes en los territorios. Por ello, el estudio evidencia la necesidad de fortalecer estrategias de mediación pedagógica más flexibles, inclusivas y contextualizadas, que reconozcan la diversidad de experiencias estudiantiles en la virtualidad.

La co-creación como posibilidad de fortalecimiento institucional

El proceso participativo desarrollado durante la investigación permitió reconocer el valor de la co-creación y el diálogo colectivo en la construcción de propuestas orientadas al fortalecimiento del acompañamiento académico y tecnológico. Los espacios de encuentro entre estudiantes, docentes e investigadoras favorecieron la construcción conjunta de orientaciones relacionadas con flexibilización pedagógica, diversificación de recursos didácticos y fortalecimiento de canales asincrónicos de comunicación. Asimismo, la investigación evidenció que la participación activa de los actores educativos contribuye a generar procesos de reflexión institucional más sensibles frente a las necesidades y tensiones presentes en la modalidad virtual.

Aportes de la Investigación Acción Participativa al proceso investigativo

Finalmente, el estudio permitió concluir que la Investigación Acción Participativa favoreció procesos de reflexión crítica y construcción colectiva del conocimiento dentro del contexto educativo investigado. La flexibilidad metodológica, el diálogo horizontal y la posibilidad de incorporar múltiples voces permitieron comprender de manera más amplia las experiencias relacionadas con el acompañamiento académico y tecnológico en la maestría. De igual manera, el proceso investigativo posibilitó reconocer que las transformaciones pedagógicas en la virtualidad requieren ejercicios permanentes de escucha, revisión institucional y construcción compartida entre los diferentes actores educativos.

5.2 Propuestas de mejora

Fortalecimiento del acompañamiento académico en los encuentros virtuales.

A partir de los hallazgos obtenidos, resulta pertinente fortalecer los espacios de acompañamiento académico dentro de la maestría mediante encuentros sincrónicos orientados no solo a aspectos operativos y administrativos, sino también al desarrollo de procesos de diálogo académico, orientación investigativa y retroalimentación formativa.

Para ello, la coordinación de la maestría, en articulación con docentes y tutores, podría promover lineamientos que favorezcan la incorporación de momentos de reflexión pedagógica dentro de las sesiones virtuales. De igual manera, sería importante diseñar rutas de acompañamiento que permitan identificar oportunamente necesidades estudiantiles relacionadas con procesos investigativos, comprensión temática y bienestar académico.

Estas acciones podrían evaluarse mediante encuestas periódicas de percepción estudiantil y espacios participativos de valoración sobre la calidad del acompañamiento recibido.

Diseño de estrategias pedagógicas más flexibles y contextualizadas

Los hallazgos relacionados con sobrecarga académica, dificultades de conectividad y tensiones frente al trabajo colaborativo evidencian la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas más flexibles y sensibles a las realidades territoriales y sociales de los estudiantes.

En este sentido, se considera necesario que los equipos docentes y la coordinación curricular revisen conjuntamente las dinámicas de evaluación, los tiempos de entrega y las exigencias asociadas a las actividades grupales dentro de la modalidad virtual. Esta revisión podría favorecer acuerdos pedagógicos relacionados con flexibilización de tiempos, diversificación de formas de participación y adaptación de actividades según las condiciones tecnológicas y contextuales de los maestrantes.

Asimismo, conviene promover orientaciones pedagógicas para el trabajo colaborativo en entornos virtuales y espacios de formación docente orientados al intercambio de experiencias sobre flexibilidad curricular y acompañamiento académico.

El seguimiento de estas acciones podría realizarse mediante procesos de autoevaluación docente, análisis de participación estudiantil y recuperación periódica de experiencias reportadas por los maestrantes durante cada periodo académico.

Fortalecimiento de canales asincrónicos de comunicación y acompañamiento

La investigación evidenció que varios estudiantes requieren canales de comunicación más ágiles y permanentes para resolver inquietudes académicas y tecnológicas, especialmente debido a las limitaciones de conectividad y disponibilidad horaria presentes en algunos territorios.

Frente a esta situación, se recomienda fortalecer mecanismos asincrónicos de acompañamiento mediante el uso de foros, repositorios audiovisuales, cápsulas explicativas y espacios de retroalimentación grabada. Estas estrategias permitirían ampliar las posibilidades de acceso y participación de estudiantes que no siempre logran vincularse a encuentros sincrónicos.

A su vez, podría promoverse la creación de bancos de recursos pedagógicos organizados por módulos o espacios académicos, favoreciendo procesos de consulta más flexibles y continuos.

Para valorar el alcance de estas acciones, podrían desarrollarse procesos periódicos de monitoreo relacionados con uso de plataformas, tiempos de respuesta y niveles de participación estudiantil.

Fortalecimiento de procesos de formación docente en mediación pedagógica virtual

Las diferencias identificadas entre las percepciones docentes y estudiantiles evidencian la importancia de fortalecer procesos de formación relacionados con mediación pedagógica en contextos virtuales.

Por ello, se recomienda promover espacios permanentes de reflexión y formación dirigidos a docentes y tutores de programas virtuales, abordando temas como acompañamiento académico, comunicación dialógica, inclusión digital, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y construcción ética de las relaciones pedagógicas en escenarios virtuales.

Estas acciones podrían desarrollarse mediante seminarios internos, comunidades de práctica docente y talleres colaborativos articulados entre facultades, direcciones académicas y áreas de innovación educativa.

De igual manera, podrían implementarse procesos participativos de evaluación que permitan recuperar percepciones estudiantiles y docentes sobre las transformaciones realizadas en las prácticas pedagógicas virtuales.

Construcción de espacios permanentes de diálogo y participación estudiantil

Finalmente, se considera pertinente consolidar espacios permanentes de diálogo entre estudiantes, docentes y coordinación académica, orientados a la identificación temprana de necesidades y tensiones relacionadas con la modalidad virtual.

Esta propuesta podría desarrollarse mediante mesas de participación estudiantil, encuentros periódicos de retroalimentación y estrategias de consulta participativa sobre decisiones académicas vinculadas al acompañamiento y la mediación pedagógica.

Estos espacios favorecerían procesos de escucha y construcción colectiva de soluciones frente a las dificultades identificadas durante la investigación. Asimismo, contribuirían al diseño de estrategias más contextualizadas y coherentes con las realidades de los estudiantes de la maestría.

Su seguimiento podría apoyarse en procesos de sistematización periódica de las problemáticas identificadas y de las acciones implementadas, promoviendo dinámicas continuas de evaluación y mejora dentro de la modalidad virtual.

5.3 Líneas futuras de investigación

Los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo permitieron identificar diversas problemáticas, tensiones y posibilidades de transformación relacionadas con el acompañamiento académico y tecnológico en la educación virtual de posgrado. En este sentido, emergen líneas de investigación orientadas a profundizar en las experiencias estudiantiles y docentes dentro de los escenarios virtuales, así como en las condiciones institucionales, pedagógicas y territoriales que configuran los procesos formativos contemporáneos. Estas proyecciones investigativas buscan aportar a la construcción de prácticas educativas más inclusivas, críticas y contextualizadas en la educación superior virtual.

Acompañamiento académico y permanencia estudiantil en programas virtuales de posgrado

A partir de los hallazgos relacionados con las necesidades de acompañamiento académico identificadas en los maestrantes, se considera pertinente desarrollar investigaciones centradas en la relación entre acompañamiento pedagógico, bienestar académico y permanencia estudiantil en programas virtuales de posgrado. Particularmente, estas investigaciones podrían enfocarse en estudiantes que desarrollan sus procesos formativos desde contextos rurales o territorios con limitaciones de conectividad.

Asimismo, resultaría relevante profundizar en categorías asociadas al seguimiento académico, la comunicación institucional, la flexibilidad pedagógica y las experiencias de permanencia en la virtualidad, con el propósito de generar orientaciones institucionales que favorezcan trayectorias formativas más sostenibles y sensibles a las realidades de los estudiantes.

Mediación pedagógica y participación en entornos virtuales

Las diferencias identificadas entre docentes y estudiantes frente a las dinámicas de interacción virtual evidencian la necesidad de profundizar en investigaciones relacionadas con las prácticas de mediación pedagógica en educación superior virtual. En este sentido, futuros estudios podrían analizar cómo se construyen las relaciones pedagógicas, la participación y los vínculos socioeducativos dentro de los escenarios digitales de formación posgradual.

De igual manera, se considera pertinente explorar categorías como participación sincrónica, uso de cámaras, interacción pedagógica, comunicación asincrónica y construcción de presencia docente en la virtualidad, con el fin de comprender cómo estas prácticas inciden en los procesos de aprendizaje, cercanía pedagógica y bienestar estudiantil.

Sobrecarga académica y trabajo colaborativo en estudiantes de maestría virtual

Los hallazgos relacionados con agotamiento académico, dificultades para coordinar actividades grupales y tensiones frente a las dinámicas de trabajo colaborativo permiten proyectar investigaciones orientadas a comprender los efectos de la sobrecarga académica en estudiantes de posgrado en modalidad virtual.

Particularmente, resulta relevante investigar categorías asociadas a salud emocional, conciliación entre vida laboral, familiar y académica, flexibilidad curricular y estrategias

institucionales de acompañamiento frente al trabajo colaborativo obligatorio. Profundizar en estas problemáticas podría contribuir a la formulación de propuestas pedagógicas y organizativas que favorezcan experiencias formativas más equilibradas y humanizantes en la educación virtual.

Diseño de estrategias pedagógicas inclusivas en contextos territoriales diversos

Otra línea de investigación emergente se relaciona con el diseño e implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y contextualizadas para estudiantes de educación virtual ubicados en territorios con condiciones tecnológicas diferenciadas. Estas investigaciones podrían aportar a la comprensión de cómo las desigualdades territoriales y digitales influyen en las experiencias educativas de los estudiantes de posgrado.

En este marco, se considera pertinente abordar categorías como accesibilidad digital, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), recursos multimediales y adaptaciones pedagógicas para contextos rurales o zonas priorizadas territorialmente. Asimismo, estas investigaciones podrían generar aportes significativos para el fortalecimiento de políticas institucionales orientadas a la inclusión y equidad educativa en escenarios virtuales.

Procesos participativos y transformación institucional en educación virtual

Finalmente, el estudio permitió reconocer la importancia de la participación estudiantil y docente en la construcción de propuestas de mejora institucional. Por ello, resulta pertinente desarrollar investigaciones desde enfoques participativos que analicen el impacto de estrategias de diálogo, escucha y co-creación en programas virtuales de educación superior.

Estas investigaciones podrían centrarse en categorías como participación estudiantil, construcción colectiva de orientaciones pedagógicas, toma de decisiones institucionales y fortalecimiento del acompañamiento académico desde perspectivas críticas. De este modo, futuras investigaciones podrían contribuir al diseño de prácticas institucionales más democráticas, contextualizadas y orientadas al reconocimiento de las experiencias de los diferentes actores educativos.

De manera transversal, las investigaciones derivadas de este proceso deberán sostener principios éticos relacionados con la participación voluntaria, el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y la protección de identidades de los participantes. Lo anterior resulta especialmente relevante en investigaciones desarrolladas en escenarios virtuales y contextos territoriales diversos, donde el reconocimiento de las experiencias de los sujetos debe ir acompañado de prácticas investigativas responsables y humanizantes.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Broadbent, J., & Lodge, J. (2021). Use of live chat in higher education to support self-regulated help seeking behaviours. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00253-2>
- Calle-Álvarez, G. Y., & Ocampo-Zapata, D. A. (2022). Prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales en la universidad colombiana. *Análisis*, 54(101). <https://doi.org/10.15332/21459169.6862>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Congreso de la República de Colombia. (2012, 17 de octubre). *Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Diario Oficial No. 48.587.
- Delgado-Bernal, D., & Villanueva, S. (2023). Acompañamiento académico y permanencia en la educación superior virtual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1), e1654. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1654>
- Dussel, I. (2016). *La formación docente y el desafío de las tecnologías digitales*. Santillana.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa*. Ediciones Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 71–88.
- Ferguson, T., & Ellis, T. (2022). Developing master's level education students as researchers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(4), 403–425. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2057099>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). Routledge.

- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Metodología y estrategia*. Octaedro.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
- Gayle-Prewitt, S. (2011). *Institutional strengthening in higher education: A process of organizational learning*. Academic Press.
- Ghiso, A. J. (2016). *Entre el hacer y el decir: Diálogos y reflexiones sobre la investigación-acción*. Ediciones Funlam.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2009). Participatory action research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Informe de educación superior en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7–23.
- Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Ríos-Pérez, M., & Guzmán-Sierra, R. (2023). Desafíos del equilibrio vida-estudio-trabajo en posgrados virtuales. *Revista de Educación Superior a Distancia*, 20(1), 78–95.
- Salinas, J. (2020). Innovación docente y uso de las TIC en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 3–20.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.593>
- Sandoval-Valero, E. M., Ruiz-Cañadulce, E. M., & Pardo-Santamaría, D. F. (2023). Un cambio en la tutoría virtual para los paradigmas emergentes. *Retos de la Ciencia*, 7(15), 35–44.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Segovia-García, N., Said-Hung, E., & García Aguilera, F. J. (2024). Abandono en la educación superior virtual colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 259–282.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in *Distance Education*. *Distance Education*, 37(3), 245–269.

Anexos

Link carpeta de evidencias: [DOCUMENTO Y ANEXOS](#).

Anexo A: Consentimiento Informado (Aprobado por el Comité de Ética y firmado por los participantes).

Anexo B: Instrumento 1 - Cuestionario cualitativo de exploración de necesidades dirigido a maestrantes.

Anexo C: Instrumento 2 - Guía de diálogo para la mediación pedagógica (Tertulia docente).

Anexo D: Instrumento 3 - Protocolo del Taller de Co-creación con estudiantes

Anexo E: Matriz de Sistematización de Hallazgos - Perspectiva Estudiantes (Archivo .xlsx con categorías y voces codificadas).

Anexo F: Matriz de Sistematización de Hallazgos - Perspectiva Docentes (Archivo .xlsx con categorías y voces codificadas).

Anexo G: Transcripciones Técnicas y Grabaciones de Encuentros (Incluye los archivos .docx de las tertulias y los videos .mp4 de los grupos focales).

Anexo H: Evidencias de Interacción en Herramientas Pedagógicas (Capturas .png de los tableros Padlet de docentes y estudiantes).

Anexo I: Resultados de Encuesta de Caracterización y Datos Geográficos (Archivos .csv y .xlsx con el mapeo sociodemográfico)

Anexo J: Reporte de Originalidad de la Plataforma Turnitin (Avalado con un porcentaje de coincidencia del 6%).

Anexo K: Formato de Acompañamiento y asesorías del Asesor y la Docente.

Anexo L: Respuestas de los estudiantes al cuestionario.