

CUADERNO

Iberoamericano de Educación

SANTIAGO DE CHILE, AÑO 8, N° 54 - MAYO 2026



Reconfiguración del aula:
territorios emergentes, nuevas
formas de aprender en contextos
contemporaneos



Santiago de Chile, Año 8, N°54 – Mayo 2026

Cuaderno Iberoamericano de Educación

Desde el Centro de Estudios de Educación de la Universidad Miguel de Cervantes, le damos la más cordial Bienvenida a la edición N°54 del COIE, donde el tema correspondiente a este mes es:

RECONFIGURACIÓN DEL AULA: TERRITORIOS EMERGENTES, NUEVAS FORMAS DE APRENDER EN CONTEXTOS CONTEMPORÁNEOS

En las primeras décadas del siglo XXI, la educación se encuentra atravesando un proceso de transformación profunda que tensiona sus estructuras tradicionales y redefine sus sentidos más esenciales. El aula, históricamente concebida como el espacio físico privilegiado para la transmisión del conocimiento, se ve hoy interpelada por una serie de cambios culturales, tecnológicos y sociales que desbordan sus límites y cuestionan su centralidad. En este escenario, hablar de reconfiguración del aula no implica su desaparición, sino su resignificación como un espacio dinámico, expandido y en constante interacción con múltiples entornos de aprendizaje.

En este contexto, emergen nuevos territorios de aprendizaje que trascienden el aula física y se configuran en espacios híbridos, virtuales, comunitarios y colaborativos. Las tecnologías digitales han jugado un papel clave en este proceso, no solo como herramientas, sino como mediaciones que transforman las formas de acceder, producir y compartir el conocimiento. Plataformas virtuales, redes sociales, entornos inmersivos y comunidades de práctica amplían las posibilidades educativas, generando experiencias de aprendizaje más flexibles, personalizadas y conectadas con la realidad de los estudiantes.

Asimismo, esta transformación implica una redefinición del rol docente, que pasa de ser un transmisor de contenidos a un mediador, facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje. Este cambio conlleva desafíos significativos en términos de formación, desarrollo profesional y adaptación a nuevos escenarios educativos, donde la incertidumbre y la complejidad se convierten en rasgos estructurales.

Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones. Persisten brechas de acceso a la tecnología, resistencias institucionales y prácticas pedagógicas que reproducen modelos tradicionales bajo nuevas apariencias. En este sentido, la reconfiguración del aula plantea no solo oportunidades de innovación, sino también interrogantes críticas sobre la equidad, la calidad y el sentido de la educación en la actualidad.



Misión UMC

La Universidad Miguel de Cervantes, inspirada en una concepción humanista y cristiana, tiene como Misión contribuir al bien común de la sociedad, mediante el desarrollo de diversas disciplinas del saber y la formación de profesionales y técnicos, jóvenes, adultos y trabajadores comprometidos con su país. Su Misión la cumple propiciando la equidad, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, mediante una formación universitaria de pregrado, postgrado y educación continua, inclusiva, de calidad, integral y solidaria, en diversas modalidades.



En definitiva, la educación contemporánea se enfrenta al desafío de construir nuevos marcos de comprensión que permitan integrar estos cambios de manera crítica y contextualizada. La reconfiguración del aula, entendida como la articulación de diversos territorios de aprendizaje, invita a repensar no solo los espacios y las metodologías, sino también los fines últimos de la educación en una sociedad en permanente transformación



PREGUNTAS A ANALIZAR:

- 1) ¿EN QUÉ MEDIDA LA RECONFIGURACIÓN DEL AULA IMPLICA UNA TRANSFORMACIÓN REAL DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y NO SOLO UNA INCORPORACIÓN SUPERFICIAL DE TECNOLOGÍAS?
- 2) ¿CÓMO PUEDEN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS GARANTIZAR EQUIDAD EN LOS NUEVOS TERRITORIOS DE APRENDIZAJE FRENTE A LAS BRECHAS DIGITALES Y SOCIALES EXISTENTES?
- 3) ¿ QUÉ TENSIONES SE GENERAN ENTRE EL MODELO TRADICIONAL DE ENSEÑANZA Y LAS NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE CENTRADAS EN EL ESTUDIANTE?
- 4) ¿ESTÁ EL PROFESORADO PREPARADO PARA ASUMIR LOS DESAFÍOS QUE IMPLICA LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA EN EL SIGLO XXI, O SE REQUIERE UNA REDEFINICIÓN PROFUNDA DE SU FORMACIÓN?





Edición: Dra. Carmen Bastidas Briceño
Centro de Estudios en Educación UMC

Centro de Estudios en Educación UMC
Dirección Postal: Mac Iver 370, Piso 9, Santiago de Chile.

centro_estudioseneducacion@corp.umc.cl

® CESE – UMC



Este recurso está bajo Licencia Creative Commons de Reconocimiento-NoComercial-4.0 Internacional: Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales. Permitida su reproducción total o parcial indicando fuente.

¿Cómo citar las opiniones del boletín?

Apellido Autor/a, Inicial Nombre Autor/a. (Año). Nombre del texto. Boletín de Opiniones Iberoamericanas en Educación, volumen (número), página - página. Recuperado desde <http://ojs.umc.cl/index.php/bolibero>

SOBRE LOS AUTORES

En esta edición agradecemos a los y las profesionales del mundo de la Educación que entusiastamente acogieron al llamado para realizar sus reflexiones y aportes.

Brasil: Ramón Antonio Hernández de Jesús, Francisco Das Chagas De Jesús Hernández, U.E. Miguel Nunes de Sales.

Chile: Elizabeth Paula Pávez Gandolfo, Profesional Independiente, Karla Patricia Herrera Jorquera, Coordinadora de Trabajos de Título pre y posgrado, Academia de Ciencias Policiales, Johanna Solange Godoy Cerda, Gloria Alejandra Vargas Alvarado, Centro Interdisciplinario en Ética, Política y Economía (CIEPE), Fernando A. Muñoz Marilao, Universidad Tecnológica Metropolitana, Karla Olivares Jiménez, Constanza Brito Carrillo, estudiantes Pedagogía en Educación General Básica con el docente Felipe Retamal Acevedo Universidad Adventista de Chile, Yulliana Elizabeth Alavi Ferrada estudiante de pedagogía general básica, Universidad Adventista de Chile, Carmen Elena Bastidas Briceño, Directora del Centro de Estudios en Educación, Universidad Miguel de Cervantes, , Edison R. Revilla Herman, Docente plan SINERGIA, Universidad Miguel de Cervantes, Natacha Cuadra Leibur, Asesora especialista en primera infancia, en natachacuadra.com, Marlenis Marisol Martínez Fuentes, docente-investigador, Universidad Miguel de Cervantes, Amely Vivas, Directora de Licenciatura en Educación con las estudiantes María Elena Alberstad y Tabita Ester Soto Morales estudiantes de Licenciatura en Educación, Universidad Miguel de Cervantes, Constanza Macarena Candia Rosales, Miguel Ángel Torrejón Contreras Estudiantes de pedagogía general básica, Universidad Adventista de Chile, con el profesor Miguel Ángel Gutiérrez Soto, Paz Mejías Osses, Valentina González Villareal, Estudiantes de Educación Parvularia y Paulina González-Valdés directora de carrera Universidad Adventista de Chile, Estermania Salazar-Contreras, Universidad Católica de Temuco, Sergio Ajata Calle, Camila Muñoz Bravo estudiantes Pedagogía en Educación General Básica Universidad Adventista de Chile con el docente Felipe Retamal Acevedo,

Costa Rica: Alexandra María Abarca Chinchilla, Investigadora Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia Universidad Estatal a Distancia, Isela Tatiana Ramírez Ramírez, Investigadora Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia, Universidad Estatal a Distancia, Anahí Yireth Pérez Campos Bachillerato en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, Estudiante de Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Naturales Universidad Estatal a Distancia.

Ecuador: César Rafael Narváez Carrión, Docente Auxiliar Titular 1 Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. María Fernanda Idrobo Flores, Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Yadyra de la Caridad Piñera Concepción Docente, investigador y tutor virtual, Universidad Bolivariana del Ecuador

España: Verónica Quezada Hernández Estudiante Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación y Marta Gràcia Universidad de Barcelona

Estados Unidos: José Manuel Gómez, Docente BIU Broward International University.

Honduras: Juan Carlos Reyes Bervinsky, estudiante de Doctorado BIU Broward International University

México: Jaime Antonio González Chavez Estudiante de Doctorado en Educación, Centro de Investigaciones Sociales y Educativas Tecomán (CISSET), María Magdalena Montserratt Contreras Turrubiartes, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Iván Alejandro Saucedo Vázquez, Profesor Universidad la Salle Bajío

Puerto Rico: Carmelo Cedeño De la Rosa, Fundador, Juventudes por Latinoamérica y el Caribe. Belymar Ruiz Sierra, Universidad de Puerto Rico, Carmen M. Oquendo Sánchez, Estudiante del Doctorado en Educación Virtual, BIU University

República Dominicana: Johany Josefina Acevedo Cabrera, Estudiante del Doctorado en educación virtual de BIU University Docente de la materia Metodología de la Investigación, Universidad Autónoma de Santo Domingo

Venezuela: María Isabel Núñez, Profesora Investigadora Universitaria Pregrado y Posgrado, Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”

Las ideas, opiniones y propuestas incluidas en este boletín son de exclusiva responsabilidad de los autores individualizados, no representando necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Brasil

Ramón Antonio Hernández de Jesús

Doctor en Innovaciones Educativas

Docente

Investigador Independiente

Porto-Piauí

Brasil

Ramon_hernandez2012@hotmail.com

Francisco Das Chagas De Jesús Hernández

Doctorando en Educación

Profesor de Portugués.

U.E. Miguel Nunes de Sales

Porto-Piauí

Brasil

professordjesus@yahoo.com.br

ECOSISTEMAS DE APRENDIZAJE: RECONFIGURACIÓN DEL ESPACIO PEDAGÓGICO EN LA ERA ACTUAL

La escuela ya no puede entenderse como un recinto fijo ni como una rutina encerrada entre cuatro paredes. En la actualidad, aprender implica moverse en un ecosistema de relaciones, tecnologías, lenguajes y experiencias que desbordan el aula tradicional. Por eso, hablar de ecosistemas de aprendizaje no es solo una moda terminológica: es reconocer que la educación está cambiando de forma profunda, y que ese cambio exige nuevas miradas pedagógicas.

Durante décadas, el espacio educativo se organizó sobre una idea relativamente estable: un docente, un grupo de estudiantes, un programa y un salón de clases. Ese modelo sigue siendo valioso, pero hoy resulta insuficiente para responder a la complejidad de los sujetos que aprenden, a la diversidad de contextos y velocidad con que circula el conocimiento. La enseñanza actual necesita articular lo presencial con lo digital, lo individual con lo colaborativo, lo sincrónico con lo asincrónico. En otras palabras, la educación ya no ocurre en un solo lugar, sino en múltiples entornos que se conectan entre sí.

En este ámbito, el aprendizaje híbrido se ha consolidado como una de las expresiones más visibles de la reconfiguración pedagógica. La combinación intencional de recursos físicos y digitales permite ampliar oportunidades, flexibilizar ritmos y diversificar estrategias. Esto no quiere decir que se deba reemplazar la escuela, al contrario de debe fortalecer con nuevas mediaciones. El desafío, no obstante, tiene un carácter pedagógico por encima del técnico: incorporar tecnología sin perder sentido formativo, sin reducir la enseñanza a una suma de plataformas y sin confundir innovación con eficacia automática.

La inteligencia artificial ha acelerado todavía más esta transformación. En la actualidad, interviene en la producción de contenidos, la planificación pedagógica, la personalización del aprendizaje y el acompañamiento de tareas educativas. Es por ello que resulta necesaria una mirada crítica frente a su incorporación. La IA puede apoyar la labor docente; ahora bien, no reemplaza el criterio profesional de los docentes, la sensibilidad pedagógica ni la responsabilidad ética que orienta su práctica. La educación requiere

herramientas capaces de ampliar las posibilidades humanas y fortalecer los procesos formativos, preservando la dimensión relacional propia del acto de enseñar. En un contexto marcado por la sobreabundancia informativa, la labor del mediador pedagógico deja de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos y pasa a orientar la selección, interpretación y jerarquización de saberes, favoreciendo la construcción de conocimientos significativos.

Aun así, no todo avance tecnológico es en verdad educativo. Puesto que la reconfiguración del espacio pedagógico también exige pensar en equidad, accesibilidad y ética digital. Si la innovación amplía brechas entre quienes tienen acceso a dispositivos, conectividad y acompañamiento, entonces el ecosistema pierde su vocación formativa. La educación del presente debe ser flexible, justa, moderna, y sobre todo humana. Un ecosistema de aprendizaje considerado valioso no se mide por la cantidad de recursos digitales, pero sí por su capacidad para incluir, acompañar y transformar.

En el mismo orden de ideas, los ecosistemas de aprendizaje actuales se basan en procesos de co-creación asistida, en los que el docente amplía su papel pedagógico y asume la función de arquitecto de experiencias significativas, orientando al estudiante en la construcción del conocimiento frente a la complejidad y al flujo constante de información. Por lo tanto, esta perspectiva asume un punto de vista social y relacional a la hora de entender y construir ecosistemas de aprendizaje, reconociendo que las posibilidades de aprender son diseñadas intrínsecamente y de forma activa por una extensa red de individuos, entidades y servicios específicos para cada situación (Díaz-Gibson et al., 2023).

Las nuevas formas de aprender en siglo están marcadas por una ubicuidad sin precedentes. El aprendizaje se desarrolla en estrecha relación con la vida cotidiana y se construye a partir de la experiencia directa, utilizando la realidad a manera de laboratorio constante. En ese contexto, el uso masivo de las realidades extendidas (XR) ha permitido que el territorio de estudio se desplace radicalmente; hoy, un estudiante de medicina puede explorar un ecosistema celular desde cualquier ubicación geográfica mientras colabora en tiempo real con pares situados en otros continentes. Esta horizontalidad redefine los conceptos tradicionales de asistencia y presencia, priorizando el compromiso emocional y la profundidad cognitiva sobre la simple permanencia física en un salón de clases.

La configuración educativa contemporánea exige una ruptura definitiva con los límites tradicionales del aula, permitiendo que el aprendizaje se desarrolle en escenarios emergentes, dinámicos y en constante transformación. En este contexto, el conocimiento trasciende la planificación rígida y se construye a partir de la interacción continua entre ambientes físicos rediseñados, entre ellos los espacios flexibles y los makerspaces junto con entornos digitales potenciados por la Inteligencia Artificial, entendida en función de un andamiaje personalizado capaz de responder a las necesidades y los ritmos de cada estudiante. Desde esta perspectiva, el aula deja de concebirse como un lugar fijo y delimitado para asumirse desde una experiencia educativa abierta, articulada mediante múltiples vínculos e intercambios que favorecen la construcción colectiva del conocimiento.

La reconfiguración del aula implica reconocer que el aprendizaje que sucede en las redes sociales, en las comunidades de práctica digital y en el juego es tan legítimo y potente como el que dicta el currículo oficial del Estado. El gran desafío actual, según el último informe de Pedagogía Global (2026), radica en garantizar que estos territorios emergentes

sean en verdad accesibles para todos, reconociendo la conectividad como un derecho humano básico y esencial para el ejercicio de la ciudadanía.

A manera de conclusión, la era actual nos obliga a abandonar la idea de una pedagogía encerrada en un único espacio. El aula sigue siendo importante, pero ya no es el único territorio del aprendizaje. Reconfigurar el espacio pedagógico significa reconocer que educar hoy implica construir puentes entre presencialidad, virtualidad, tecnología y vínculo humano. Y si la escuela acepta ese reto desde una perspectiva crítica, podrá consolidarse como el centro dinámico de un nuevo ecosistema formativo.

Referencias Consultadas

Informe de Pedagogía Global. (2026). Equidad y conectividad: Los desafíos de los ecosistemas educativos en la década del 30. Observatorio Internacional de Educación.

Díaz-Gibson, J., Whittaker, R., Civís, M., Fagerström, P., Addae-Bohane, A., Kudzi, A., Lerena, M., & Jelenjev, A. (2023). Learning ecosystems trilogy: Weaving our relational capacity for flourishing futures. Report 1: An evolutionary framework for flourishing learning ecosystems. Blanquerna, Jacobs Foundation, & UNESCO. <http://hdl.handle.net/20.500.14342/3599>

Chile

Elizabeth Paula Pavez Gandolfo

Magíster en Dirección y Liderazgo Educacional

Especialista en Gestión Académica, Educación Superior y Desarrollo Territorial

Profesional Independiente

Chile

e.pavezgandolfo@gmail.com

RECONFIGURAR EL AULA DESDE EL TERRITORIO: DE LA VINCULACIÓN A LA CONTRIBUCIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En las últimas décadas, la educación superior ha avanzado de manera significativa en la incorporación de estrategias de vinculación con el medio, ampliando sus fronteras más allá del aula tradicional. Hoy es posible observar una mayor apertura hacia el territorio, expresada en convenios, actividades prácticas y diversas iniciativas que buscan conectar la formación con contextos reales. No obstante, este avance plantea una pregunta necesaria: ¿estamos frente a una transformación profunda de las prácticas formativas, o más bien ante una expansión de acciones que, en muchos casos, no logran sostenerse ni generar valor en el tiempo?

Hace un tiempo, en una conversación con un director de un CESFAM, observaba cómo ponía en valor el trabajo de los estudiantes en el territorio, no solo por los aprendizajes que este proceso generaba, sino por la relación que se construía entre la institución formativa y los equipos de salud. Lo relevante no era únicamente la experiencia práctica en sí misma, sino el vínculo que se lograba establecer, basado en la confianza, la colaboración y el reconocimiento mutuo. Esta experiencia evidencia una tensión que atraviesa hoy a la educación superior: la diferencia entre “estar en el territorio” y “construir con el territorio”.

En este marco, la reconfiguración del aula no puede entenderse únicamente como la incorporación de nuevos espacios de aprendizaje, ya sean comunitarios, virtuales o híbridos. Más bien, supone un cambio en la forma en que se concibe la relación entre formación y realidad, transitando desde una lógica unidireccional —donde el conocimiento se aplica— hacia una perspectiva bidireccional, en la que este se construye en interacción con otros saberes.

En este sentido, enfoques como el Aprendizaje + Servicio (Bringle & Hatcher, 1996; Furco, 2010), el Aprendizaje Basado en Proyectos y las metodologías participativas han contribuido a fortalecer la articulación entre teoría y práctica, promoviendo aprendizajes situados y socialmente relevantes. Asimismo, esta perspectiva dialoga con los planteamientos de Freire (2005), cuya visión del aprendizaje como proceso contextual y colectivo ha sido ampliamente retomada en desarrollos contemporáneos de la educación crítica.

Sin embargo, el desafío actual va más allá de la incorporación de metodologías activas. Se relaciona con la capacidad de las instituciones para sostener en el tiempo estas experiencias y asegurar su pertinencia respecto de las necesidades reales de los territorios. Tal como señala la UNESCO (2020, 2022), la educación superior está llamada a fortalecer su compromiso con el desarrollo sostenible, promoviendo una formación que dialogue activamente con los desafíos sociales y territoriales.

En consecuencia, para que la vinculación sea sostenible, no basta con la voluntad institucional ni con la generación de instancias aisladas. Es necesario avanzar hacia relaciones más comprometidas con las necesidades sentidas por la comunidad, donde los actores territoriales no solo participen como receptores, sino que sean reconocidos como interlocutores válidos en los procesos de levantamiento, diseño e implementación de las iniciativas. En esta línea, Tapella (2007) destaca la importancia de la participación activa de los actores locales en los procesos de desarrollo, como condición para generar intervenciones pertinentes y sostenibles.

A partir de lo anterior, es posible identificar distintos niveles de desarrollo. En un primer momento, se establece una apertura y conexión inicial entre la institución y el territorio. Luego, estas experiencias se integran progresivamente al proceso formativo. Posteriormente, se avanza hacia relaciones bidireccionales, caracterizadas por la participación de los actores territoriales y la co-construcción de iniciativas. En una etapa posterior, estas prácticas se consolidan mediante procesos sistematizados, con seguimiento y evaluación. Finalmente, se alcanza un nivel en el que la vinculación genera valor compartido, contribuyendo tanto al fortalecimiento de la comunidad académica como al desarrollo del territorio.

Este recorrido no es lineal ni automático, y se encuentra tensionado por múltiples factores: las exigencias institucionales, las brechas en la formación docente, la disponibilidad de recursos y, especialmente, la dificultad de sostener relaciones de largo plazo con los actores del entorno.

Aun así, avanzar en esta dirección resulta fundamental si se busca que la educación superior no solo responda a las demandas del mercado laboral, sino que también contribuya al bienestar y desarrollo de las comunidades. En este escenario, la reconfiguración del aula implica reconocer que el aprendizaje no ocurre únicamente en espacios controlados, sino en la interacción con contextos complejos, diversos y dinámicos. Supone también asumir que la calidad de la formación está estrechamente vinculada a la capacidad de las instituciones para generar experiencias significativas, pertinentes y sostenibles.

Ampliar los espacios de aprendizaje no es suficiente; el desafío está en dotarlos de propósito formativo y social.

En este contexto, cabe preguntarse: ¿estamos avanzando hacia una educación que realmente se construye en diálogo con los territorios, o seguimos reproduciendo prácticas que, aunque innovadoras en apariencia, mantienen una distancia con las realidades que buscan abordar?

Este cuestionamiento, más que ofrecer una respuesta cerrada, invita a revisar críticamente nuestras prácticas formativas y a asumir el desafío de avanzar hacia modelos educativos donde la vinculación con el medio no sea un complemento, sino un componente estructural del proceso formativo y de la contribución social de la educación superior.

Referencias Consultadas

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). *Implementing service learning in higher education*. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-del-oprimido/>
- Furco, A. (2010). The community as a resource for learning: An analysis of academic service-learning in primary and secondary education. En H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 227–249). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-11-en>
- Tapella, E. (2007). El monitoreo y la evaluación participativa: ¿herramientas para el aprendizaje social? https://www.researchgate.net/publication/242742622_El_monitoreo_y_la_evaluacion_participativa_herramientas_para_el_aprendizaje_social
- UNESCO. (2020). *La educación superior y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- OECD. (2021). *The State of Higher Education 2021*. <https://www.oecd.org/education/>

Karla Patricia Herrera Jorquera

Doctora © en Educación y Liderazgo

Coordinadora de Trabajos de Título pre y posgrado

Asesora

Academia de Ciencias Policiales

Chile

[*Karla.herreraj@acipol.cl*](mailto:Karla.herreraj@acipol.cl)

NO BASTA CON DIGITALIZAR EL AULA: EL DESAFÍO ES TRANSFORMAR LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

En educación hemos confundido, con demasiada frecuencia, modernización con transformación. Celebramos la instalación de plataformas virtuales, la incorporación de recursos multimedia, el uso de aplicaciones interactivas y, más recientemente, la llegada de la inteligencia artificial al aula, como si la sola presencia de tecnología bastara para renovar la enseñanza. Pero no basta. Una clase tradicional transmitida por videoconferencia sigue siendo tradicional. Una plataforma usada solo como repositorio no transforma el aprendizaje. Una herramienta digital aplicada sin propósito pedagógico puede incluso reforzar aquello que pretendía superar: pasividad, repetición y dependencia del docente.

Por eso, la pregunta no es si debemos incorporar tecnología en educación. Esa discusión ya llegó tarde. La verdadera pregunta es otra: ¿qué experiencia de aprendizaje estamos construyendo con ella? Reflexionar sobre la reconfiguración del aula plantea la siguiente tensión: el aula ya no puede entenderse únicamente como un espacio físico, pero tampoco puede reducirse a un entorno digital poblado de recursos aparentemente innovadores. Reconfigurar el aula exige preguntarse por el sentido de enseñar y aprender en contextos donde el conocimiento circula, se produce y se comparte de formas cada vez más diversas.

En este sentido, el problema central no está en la tecnología, sino en la pobreza pedagógica con que a veces se la incorpora. Hemos digitalizado tareas, evaluaciones, materiales y comunicaciones, pero no siempre hemos transformado la relación entre docente, estudiante, conocimiento y contexto. En otras palabras, hemos cambiado el soporte, pero no necesariamente la lógica. Y esa es una diferencia sustantiva.

La educación contemporánea requiere recuperar una idea que no es nueva, pero que hoy resulta urgente: se aprende haciendo, pensando, contrastando, dialogando y atribuyendo sentido a la experiencia. Dewey (2010) ya advertía que la educación no puede separarse de la experiencia; Kolb (1984) reforzó esta mirada al sostener que el aprendizaje se construye a partir de ciclos de experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación. Desde esta perspectiva, el aula reconfigurada no es la que tiene más dispositivos, sino la que ofrece mejores oportunidades para comprender, aplicar, crear y transferir lo aprendido.

Esto supone también revisar el rol docente. El profesor que solo transmite información está quedando desfasado, no porque la información haya perdido valor, sino porque ya no basta con entregarla. Hoy se requiere un docente capaz de diseñar experiencias, formular problemas, acompañar trayectorias, provocar preguntas, retroalimentar procesos y sostener criterios éticos frente al uso de tecnologías. Vaughan et al (2013) plantean que los entornos de aprendizaje en línea requieren marcos pedagógicos consistentes para favorecer presencia cognitiva, social y docente. Dicho de manera más directa: sin mediación pedagógica, la tecnología se vuelve ruido.

También se equivoca quien cree que centrar el aprendizaje en el estudiante significa dejarlo solo. La autonomía no se decreta ni aparece espontáneamente por usar una plataforma. Se forma. Knowles, Holton & Swanson (2015) recuerdan que el aprendizaje adulto se sostiene en la experiencia previa, la motivación interna y la necesidad de comprender la utilidad de lo que se aprende. Esto vale no solo para adultos, sino para todo proceso formativo que aspire a ser significativo: el estudiante necesita participar activamente, pero también requiere orientación, estructura, retroalimentación y desafíos pertinentes.

En este punto, la planificación pedagógica adquiere un valor decisivo. No se trata de llenar una clase de actividades, sino de articular propósitos, métodos y evaluación. Biggs y Tang (2007) advierten que la calidad del aprendizaje depende de la coherencia entre lo que se espera que el estudiante logre, las actividades que realiza y las formas en que se evalúa. Díaz Barriga (2013), por su parte, subraya la importancia de diseñar secuencias de aprendizaje que integren actividades y evaluación, favoreciendo transferencia y autorregulación. Por tanto, una clase digital puede ser pobre, y una clase presencial puede ser profundamente innovadora, si está bien diseñada.

La reconfiguración del aula también obliga a mirar la equidad. No todos los estudiantes acceden en las mismas condiciones a dispositivos, conectividad, tiempos, espacios de estudio o habilidades digitales. Ignorar estas diferencias es convertir la innovación en privilegio. Delors (1996) nos recuerda que la educación debe permitir aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser. Esa aspiración pierde fuerza si los nuevos territorios de aprendizaje amplían brechas en lugar de reducirlas.

El verdadero desafío del siglo XXI no es tener aulas más tecnológicas, sino experiencias de aprendizaje más humanas, intencionadas, inclusivas y pertinentes. Digitalizar puede ser un paso necesario, pero transformar exige mucho más: exige cambiar la forma en que concebimos la enseñanza, el rol del estudiante, la evaluación y el sentido social del conocimiento.

La tecnología puede abrir puertas, pero no reemplaza la pedagogía. Puede ampliar el aula, pero no garantiza aprendizaje. Puede facilitar acceso, pero no asegura comprensión. La verdadera innovación educativa no ocurre cuando incorporamos una herramienta nueva, sino cuando logramos que esa herramienta permita pensar mejor, participar más, aprender con otros y actuar con mayor sentido en el mundo.

Referencias Consultadas

- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. 3rd Edition. McGraw-Hill Education.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Editorial Bibliográfica Nueva. Madrid. <https://tecnoeducativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17, 11–33. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>
- Vaughan, D., Cleveland-Innes, M. & Garrison, D. R. (2013). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/287556984_E-Learning_in_the_21st_century_A_framework_for_research_and_practice_Second_edition
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2015). *El aprendiz adulto: una especie olvidada* (8.^a ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall Inc. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>

Cuaderno Iberoamericano de Educación

Año 8, Número 54

Johanna Solange Godoy Cerda

Magíster en Gestión y Liderazgo

*Coordinadora de Laboratorio de Educación Liderazgo y Justicia Social
Fundación Centro Interdisciplinario en Ética, Política y Economía (CIEPE)
Chile*

johanna.godoy@fundacionciepe.org

María Fernanda Idrobo Flores

Magister en derechos humanos, interculturalidad y género

Abogada de la Coordinación General de Asesoría Jurídica

Docente investigadora

*Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
Ecuador*

maria.idrobo@educacion.gob.ec

Yadyra de la Caridad Piñera Concepción

Doctor en Ciencias Pedagógicas

Docente, investigador y tutor virtual

Universidad Bolivariana del Ecuador

Estados Unidos

yadyrap52@gmail.com

Gloria Alejandra Vargas Alvarado

Administradora pública

Miembro regular

*Centro Interdisciplinario en Ética, Política y Economía (CIEPE)
Chile*

gvalvarado24@gmail.com

RECONFIGURACIÓN DEL AULA: TERRITORIOS EMERGENTES, NUEVAS FORMAS DE APRENDER EN CONTEXTOS CONTEMPORÁNEOS

Tensiones, poder y reconfiguración del aula en América Latina

Actualmente, los cambios sociales, culturales y tecnológicos se experimentan de manera acelerada, muchas veces sin procesos adecuados de adaptación frente a una modernidad líquida que Bauman (2003) describe como inestable y disruptiva respecto de los vínculos y referentes tradicionales, lo que conlleva a una constante redefinición de propósitos y formas de interacción humana. En este contexto, el aula también ha atravesado un profundo proceso de reconfiguración, donde la atención de los estudiantes se presenta mediada por dinámicas digitales distintas a las de décadas anteriores. La exposición permanente a redes sociales y plataformas digitales influye significativamente en la percepción de la realidad, la construcción de identidad y la comprensión del mundo. Frente a este escenario, la transformación educativa exige situar al estudiante y al vínculo pedagógico con el docente como ejes centrales del proceso formativo, trascendiendo el uso meramente instrumental de la tecnología.

En América Latina las políticas educativas han implementado el solucionismo tecnológico que según Morozov (2015) implica la incorporación de herramientas digitales sin garantizar condiciones estructurales mínimas como conectividad efectiva, formación docente pertinente o transformaciones curriculares profundas. Esta situación ha provocado tensiones asociadas a la ausencia de capital cultural y técnico necesario para enfrentar los cambios contemporáneos. La principal tensión se configura entre la solidez histórica de la institución escolar y la liquidez del aprendizaje moderno, obligando a transitar entre modelos tradicionales de enseñanza y enfoques centrados en el estudiante. Dicha transición ocurre en medio de disputas de poder y legitimidad que, desde la perspectiva de Bourdieu (1994), reflejan relaciones sociales y culturales desiguales en los sistemas educativos.

A partir de lo anterior se logra identificar una clara contradicción ya que gran parte de los sistemas educativos latinoamericanos continúan utilizando pruebas estandarizadas como mecanismos de control y validación de la enseñanza, mientras que simultáneamente demandan innovación pedagógica e integración tecnológica sin proveer las condiciones necesarias para ello. Como consecuencia, emergen prácticas pedagógicas superficiales que terminan reduciendo la innovación a experiencias aisladas, sin incidencia real en aprendizajes significativos.

En este contexto, fortalecer el rol docente desde la formación inicial se vuelve una necesidad prioritaria, especialmente en relación con la construcción de una identidad profesional crítica, ética y reflexiva. El profesor contemporáneo no solo debe transmitir información, sino también enseñar a interpretarla, cuestionarla y utilizarla responsablemente mediante el desarrollo del pensamiento crítico y la formación ética. Desde esta perspectiva, es posible articular los principios de justicia social impulsados por la Agenda 2030 (ONU, 2015) y la pedagogía crítica (Freire, 1970) reconociendo que la tecnología no constituye un fin en sí mismo, sino que es una herramienta para fortalecer la conciencia crítica y la participación social de los estudiantes. Asimismo, en relación con la preparación docente para las aulas del siglo XXI, Rico-Gómez y Ponce (2022) destacan la necesidad de propiciar procesos de aprendizaje activos y participativos, donde el estudiante asuma un rol protagónico y el docente actúe como mediador y facilitador del aprendizaje.

Por tanto, la transformación de las prácticas pedagógicas deja de ser una alternativa y se convierte en una necesidad estructural. Esta transformación no solo favorece la adaptación a las nuevas tecnologías, sino que también permite disminuir riesgos y efectos sociales. Del mismo modo, la reconfiguración del aula invita a fortalecer las redes de apoyo y el sentido de comunidad (Durkheim, 2007) como un elemento esencial para la cohesión social. En el contexto latinoamericano, la comunidad adquiere un rol de resistencia frente a la desigualdad y la injusticia.

En conclusión, la relación pedagógica entre docentes y estudiantes se configura como un espacio formativo fundamental para el desarrollo de conductas, valores y capacidades

necesarias para una participación democrática y crítica en la sociedad contemporánea. En definitiva, reconfigurar el aula en América Latina no consiste únicamente en incorporar herramientas digitales o actualizar contenidos curriculares, sino en construir vínculos pedagógicos capaces de sostener la dignidad, la escucha y el pensamiento crítico. Solo desde esa base ética y relacional es posible imaginar una educación que forme ciudadanos capaces de transformar sus propias realidades, contribuir al bien común y ejercer plenamente sus derechos en sociedades más justas e inclusivas.

Referencias Consultadas

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, P. (1994). Theory of symbolic power. *Culture/power/history: A reader in contemporary social theory*, 155.
- Durkheim, É. (2007). *La división del trabajo social* (4ta ed.). Ediciones Akal
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico* (Vol. 5010). Katz Editores y Capital Intelectual.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. United Nations Statistic Division. <https://unstats.un.org/sdgs/>
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce, A. M. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77–101.
<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1688>

Fernando A. Muñoz Marilao

Doctor © en Ciencias Sociales.

Coordinador de Aseguramiento de la Calidad y Mejora Continua

Universidad Tecnológica Metropolitana

Chile

frmunoz@utem.cl

RECONFIGURAR EL AULA SIN ROMANTIZAR EL CAMBIO

Hablar hoy de aprendizaje centrado en el estudiante parece casi un consenso en el campo pedagógico. Las universidades, escuelas y organismos internacionales lo presentan como el horizonte deseable para una educación más participativa, flexible e innovadora. No obstante, detrás de este discurso emergen tensiones profundas que muchas veces quedan invisibilizadas bajo el entusiasmo tecnológico o la retórica de la innovación educativa.

La primera tensión es probablemente la más evidente, como es el choque entre una estructura educativa tradicional y un discurso institucional que exige autonomía, creatividad y protagonismo estudiantil, pero que sigue operando bajo lógicas de control, estandarización y rendimiento. Se habla de estudiantes activos, pero los sistemas de evaluación continúan premiando la repetición, la cobertura de contenidos y la obediencia académica. Se promueve el pensamiento crítico, pero dentro de marcos curriculares rígidos y altamente burocratizados. Como advierte Delgado Martínez (2019), muchas instituciones declaran avanzar hacia modelos centrados en el estudiante, aunque conservan prácticas pedagógicas propias de esquemas transmisivos tradicionales.

En este escenario, muchas veces la innovación termina siendo más estética que estructural. Cambia la plataforma, cambia el mobiliario del aula o se incorporan metodologías activas, pero no necesariamente cambia la relación pedagógica. El riesgo es convertir el aprendizaje centrado en el estudiante en una nueva etiqueta de mercado educativo, funcional a modelos de aseguramiento de la calidad obsesionados con indicadores, métricas y evidencias de desempeño.

Aquí emerge una segunda tensión, como es la transformación del rol docente. El modelo tradicional posicionaba al profesor como transmisor legítimo del conocimiento. Hoy se espera que sea mediador, facilitador, diseñador de experiencias, gestor emocional y acompañante permanente. El problema es que esta transición no siempre viene acompañada de condiciones institucionales reales para sostenerla. Se exige innovación pedagógica en contextos de sobrecarga laboral, precarización académica y culturas universitarias todavía profundamente jerárquicas. En esta línea, Bell Rodríguez (2024) sostiene que la incorporación de enfoques activos de aprendizaje exige transformaciones institucionales profundas y no únicamente ajustes metodológicos superficiales.

Además, existe una contradicción pocas veces discutida, puesto que no todos los estudiantes llegan con las mismas capacidades para habitar modelos autónomos de aprendizaje. El discurso contemporáneo suele asumir que todos poseen habilidades de

autorregulación, pensamiento crítico o gestión del tiempo, cuando en realidad las trayectorias educativas y sociales son profundamente desiguales. En consecuencia, el aprendizaje centrado en el estudiante puede incluso profundizar brechas si no existen mecanismos de acompañamiento efectivos.

La pandemia dejó esto brutalmente expuesto, ya que mientras algunos estudiantes lograron adaptarse rápidamente a entornos híbridos y digitales, otros quedaron atrapados entre la precariedad tecnológica, la fatiga emocional y la desconexión pedagógica. La idea romántica de que la tecnología democratiza automáticamente el aprendizaje mostró rápidamente sus límites. La brecha no era solamente de acceso a internet o dispositivos; también era cultural, emocional y simbólica. Precisamente, UNESCO (2024) advierte que la transformación educativa contemporánea debe considerar las desigualdades estructurales que atraviesan el acceso, permanencia y participación en los procesos formativos.

Por eso, la discusión actual no puede reducirse a elegir entre aula tradicional o innovación educativa. Esa dicotomía ya resulta insuficiente. El verdadero debate debería centrarse en qué tipo de experiencia educativa queremos construir y para quiénes está pensada. Porque no toda innovación transforma, y no toda tradición es necesariamente obsoleta.

De hecho, algunas prácticas del modelo tradicional siguen siendo relevantes: la conversación presencial, el vínculo humano sostenido, el tiempo lento para pensar, la lectura profunda y la construcción colectiva del conocimiento siguen teniendo un enorme valor pedagógico en una época marcada por la hiperestimulación y la fragmentación de la atención. El problema no es la existencia del aula tradicional en sí misma, sino cuando esta se convierte en un espacio rígido, vertical y desconectado de las experiencias contemporáneas de los estudiantes.

La reconfiguración del aula exige entonces algo más complejo que incorporar tecnologías o metodologías activas. Exige revisar críticamente las relaciones de poder que organizan la experiencia educativa. Implica preguntarnos quién define qué significa aprender, qué conocimientos son legítimos y qué sujetos quedan excluidos de las narrativas del éxito académico.

En educación superior esta discusión se vuelve especialmente urgente, puesto que las universidades enfrentan estudiantes más diversos, trayectorias más discontinuas y contextos sociales cada vez más inciertos. Pretender responder a estos desafíos únicamente mediante plataformas digitales o rediseños curriculares superficiales es insuficiente. El desafío es cultural y político antes que tecnológico.

La tensión entre enseñanza tradicional y aprendizaje centrado en el estudiante no se resolverá eliminando uno para reemplazarlo por otro. Más bien, obliga a construir nuevas síntesis pedagógicas capaces de equilibrar autonomía con acompañamiento, innovación con sentido crítico y flexibilidad con responsabilidad colectiva.

Porque quizás la pregunta de fondo no es cómo modernizamos el aula, sino cómo evitamos que la educación pierda su dimensión humana en medio de su propia transformación.

Referencias Consultadas

Bell Rodríguez, R. F. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. *Revista Científica*, 9(31), 97–114.
<https://www.acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/704/157>
1

Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante: hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139–154.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/et2019371139154/21170>

UNESCO. (2024). *La transformación de la educación superior*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.unesco.org/es/articulos/la-transformacion-de-la-educacion-superior>

Cuaderno Iberoamericano de Educación

Año 8, Número 54

Karla Olivares Jiménez

Estudiante Pedagogía en Educación General Básica

Universidad Adventista de Chile

Chile

karlaolivares@alu.unach.cl

Constanza Brito Carrillo

Estudiante Pedagogía en Educación General Básica

Universidad Adventista de Chile

Chile

constanza.brito.c@alu.unach.cl

Felipe Retamal Acevedo

Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación

Docente

Pedagogía en Educación General Básica

Universidad Adventista de Chile

Chile

feliperetamal@unach.cl

MÁS ALLÁ DEL ACCESO TECNOLÓGICO: ACCESIBILIDAD COGNITIVA Y EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN DIGITAL

Aunque los entornos digitales de aprendizaje han ampliado las posibilidades de acceso y flexibilización educativa, muchas plataformas continúan basándose en modelos pedagógicos homogéneos. Estos modelos suelen asumir que todos los estudiantes procesan la información al mismo ritmo, gestionan múltiples estímulos simultáneamente y se adaptan de igual manera a estructuras digitales estandarizadas. Sin embargo, esta lógica de normalización pedagógica invisibiliza la diversidad neurocognitiva presente en las aulas contemporáneas. Las personas neurodivergentes constituyen aproximadamente entre un 15 % y un 20 % de la población mundial (Doyle, 2020). En determinados perfiles neurodivergentes, estas condiciones pueden afectar procesos como la navegación entre múltiples plataformas educativas y el mantenimiento sostenido de la atención (Diamond, 2013). En este escenario, la equidad en los entornos digitales de aprendizaje ya no depende exclusivamente del acceso tecnológico, sino también de la capacidad de los entornos digitales para responder a la diversidad neurocognitiva presente en las aulas contemporáneas.

Promover entornos digitales inclusivos requiere estrategias pedagógicas que reduzcan la carga cognitiva y faciliten la organización de la información para estudiantes neurodivergentes (Le Cunff et al., 2025). En este sentido, una navegación predecible y una estructura clara de los contenidos no constituyen sólo mejoras técnicas, sino condiciones necesarias para la accesibilidad cognitiva. De hecho, Zubair et al. (2023) señalan que las

plataformas con instrucciones dispersas o patrones de navegación inconsistentes pueden aumentar las barreras cognitivas y dificultar el aprendizaje de estudiantes neurodivergentes.

Es importante destacar que las barreras en los entornos digitales no son sólo problemas técnicos de navegación; también pueden limitar la participación de los estudiantes en el aprendizaje. Cuando una plataforma exige revisar múltiples pestañas, atender instrucciones dispersas o adaptarse constantemente a cambios en la navegación, parte importante de los recursos cognitivos del estudiante se destina a comprender el funcionamiento de la plataforma en lugar del contenido académico. En consecuencia, la accesibilidad cognitiva requiere plataformas con instrucciones claras, navegación predecible y una organización de contenidos que reduzca la sobrecarga cognitiva de los estudiantes (Wu & Szafir, 2023).

Por ello, la accesibilidad cognitiva no debería incorporarse únicamente como una adaptación posterior frente a dificultades ya identificadas, sino como un criterio presente desde las primeras etapas del diseño educativo digital. Asimismo, Nieves et al. (2025) sostienen que los entornos virtuales de aprendizaje deben desarrollarse desde principios de accesibilidad y flexibilidad que permitan responder a diversas necesidades de aprendizaje. De este modo, diseñar entornos digitales considerando desde el inicio diversas formas de aprendizaje permite reducir barreras cognitivas antes de que estas afecten la experiencia académica de los estudiantes.

Bajo esta perspectiva, la accesibilidad cognitiva no depende únicamente del diseño técnico de las plataformas, sino también de la capacidad docente para organizar contenidos, adaptar actividades y reducir barreras cognitivas para estudiantes neurodivergentes (Basham et al., 2020). Sin embargo, muchos procesos de digitalización educativa han priorizado la adopción de herramientas tecnológicas por sobre la formación pedagógica del profesorado. En este sentido, la OECD (2023) advierte que las tecnologías digitales solo favorecen escenarios inclusivos cuando se acompañan de estrategias pedagógicas orientadas a la accesibilidad y a la diversidad de formas de aprendizaje.

En este contexto, la labor docente ya no puede limitarse al uso instrumental de plataformas digitales, sino que exige una comprensión crítica de cómo los entornos virtuales organizan la experiencia de aprendizaje. En esta línea, Lomellini et al. (2025) sostienen que la alfabetización en accesibilidad digital implica no solo conocer herramientas tecnológicas, sino también comprender críticamente cómo los entornos digitales pueden facilitar o limitar la participación de distintos estudiantes. De este modo, la accesibilidad deja de entenderse únicamente como un problema técnico y pasa a convertirse en una dimensión pedagógica central del aprendizaje digital. Es esencial que el profesorado comprenda que los entornos digitales moldean la experiencia cognitiva del estudiante.

Por lo tanto, la transformación de los entornos virtuales hacia espacios verdaderamente inclusivos no se agota en la mera implementación de software accesible, sino que demanda una reconfiguración de la praxis educativa digital en su totalidad. Como se ha argumentado, esto requiere transitar desde un modelo de adaptaciones posteriores hacia un diseño educativo estructural que minimice la carga cognitiva desde su origen, respaldado por un profesorado críticamente alfabetizado en accesibilidad pedagógica. Mientras la accesibilidad cognitiva continúe entendiéndose como una respuesta complementaria ante la dificultad y no como una condición fundante del diseño, los entornos digitales seguirán reproduciendo nuevas formas de exclusión académica.

Referencias Consultadas

- Basham, J. D., Blackorby, J., & Marino, M. T. (2020). Opportunity in crisis: The role of universal design for learning in educational redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 71-91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264277>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. *British medical bulletin*, 135(1), 108-125. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>
- Le Cunff, A. L., Martis, B. L., Glover, C., Ahmed, E., Ford, R., Giampietro, V., & Dommett, E. J. (2025, January). Cognitive load and neurodiversity in online education: a preliminary framework for educational research and policy. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1437673). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437673>
- Lomellini, A., Lowenthal, P. R., Snelson, C., & Trespalcios, J. H. (2025). Accessible and inclusive online learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 37(3), 1306-1329. <https://doi.org/10.1007/s12528-024-09424-2>
- Nieves, L. H., Moya, E. C., & Soldado, R. M. (2025). Moodle usability assessment methodology using the universal design for learning perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 26(3), 238-255. <https://hdl.handle.net/10481/106108>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). Digital equity and inclusion in education. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/digital-equity-and-inclusion-in-education_7cb15030-en.html
- Wu, K., & Szafir, D. A. (2023). Empowering people with intellectual and developmental disabilities through cognitively accessible visualizations. In *2023 IEEE Workshop on Visualization for Social Good (VIS4Good)* (pp. 1-5). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/10339930>

Zubair, M. S., Brown, D. J., Hughes-Roberts, T., & Bates, M. (2023). Designing accessible visual programming tools for children with autism spectrum condition. *Universal Access in the Information Society*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00842-y>

Yulliana Elizabeth Alavi Ferrada

Estudiante de pedagogía general básica

Universidad Adventista de Chile

Chile

yullianaalavi@alu.unach.cl

LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA EN EL SIGLO XXI: TENSIONES PEDAGÓGICAS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

En las últimas décadas, la educación ha experimentado diversas transformaciones impulsadas por los cambios tecnológicos, sociales y culturales del siglo XXI. Dentro de este contexto, el aula tradicional que se centra en la trasmisión vertical de conocimientos y en la figura del docente como principal protagonista del proceso de aprendizaje, ha sido fuertemente cuestionada frente a las nuevas formas de enseñar centradas en el estudiante, la participación activa y el desarrollo de las habilidades críticas y analíticas. Sin embargo, esta transformación no ha estado exenta de tensiones en la educación, ya que, muchos sistemas educativos continúan produciendo las prácticas tradicionales bajo el discurso de innovación pedagógica. Asimismo, el profesorado se enfrenta a desafíos en relación con la adaptación de las nuevas tecnologías y formas de aprendizajes, lo cual demandan, no solo nuevas competencias, sino también una redefinición profunda de su rol y formación profesional.

En este contexto, la transformación del aula en el siglo XXI no solo ha implicado la incorporación de tecnología dentro de los espacios educativos, sino también conlleva un cuestionamiento con relación a las prácticas pedagógicas tradicionales que durante décadas controlaron los sistemas educativos. En este sentido, Galván y Ramos (2021) afirman que la educación tradicional ha privilegiado prácticas memorísticas y repetitivas que limitan la participación de los estudiantes dentro de su propio proceso educativo, incentivando la adquisición de conocimiento a ciegas sin poder comprender el propósito de este. Mientras los enfoques tradicionales sitúan al docente como principal transmisor del conocimiento, las metodologías actuales buscan promover una participación más activa, colaborativa y reflexiva por parte del estudiante.

Por ello, el aprendizaje deja de concebirse como un proceso pasivo y de memorización para orientar hacia el desarrollo real del estudiante, buscando la autonomía, el desarrollo de habilidades críticas y la construcción del conocimiento. Con relación a lo anterior, Pedraja Rejas (2012) sostiene que el profesorado se encuentra insertos en un contexto de cambios permanentes, marcados por profundas transformaciones tecnológicas, sociales y económicas propias de la sociedad del conocimiento, donde el docente se convierte en agente facilitador del aprendizaje, orientando en la construcción de conocimientos y capacidades, no solo como un monitor o evaluador de los aprendizajes.

Las nuevas dinámicas del aprendizaje requieren docentes capaces de desenvolverse

en contextos marcados por la evolución en la sociedad, los cuales modifican la forma de enseñar y aprender. Sevillano García (1998) señala que el nuevo profesor requiere una sensibilidad especial para relacionarse, utilizar y convivir con los nuevos avances. Lo anterior evidencia que, la labor docente contemporánea no sólo exige conocimientos disciplinares, sino también la capacidad de adaptarse y la comprensión frente a los nuevos escenarios educativos. Gómez Vilches (2025) señala que la educación actual se enfrenta a un momento decisivo marcado por la necesidad de abordar la brecha digital, replanteando las metodologías pedagógicas y enfrentar desafíos asociados a las innovaciones educativas.

Asimismo, la autora sostiene que estas transformaciones requieren un trabajo interdisciplinario capaz de responder de manera crítica a las demandas contemporáneas. En este contexto, Mera

Campana et al. (2025) sostiene que resulta fundamental que los líderes educativos como la institución, asuman un rol activo frente a estas transformaciones garantizando que las reformas educativas sean inclusivas, equitativas y adaptadas para la diversidad sociocultural de los estudiantes. De esta manera, la educación podría responder de forma más efectiva frente a las exigencias de una sociedad globalizada y en constante cambio.

A partir de las posturas planteadas por los distintos autores, es posible observar que existe un consenso respecto a la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales frente a las demandas de la sociedad actual. En este sentido, Gardoso y Ramos (2021) critican las metodologías memorísticas y repetitivas propias de una educación estructurada, mientras que Pedraja Rejas (2012) se suma a la crítica donde el profesorado debe asumir un rol orientador y facilitador del aprendizaje y la construcción activa del conocimiento por parte del alumnado.

De manera similar, Sevillano García (1998) reafirma la importancia de que el profesorado debe desarrollar competencias y una sensibilidad especial frente a los avances tecnológicos y comunicativos entendiendo que forman parte esencial del contexto educativo. Sin embargo, Gómez Vilches (2025) amplía esta problemática al señalar que la transformación educativa no depende únicamente del docente, sino, también en la capacidad que tienen los sistemas educativos frente a los desafíos como las brechas digitales. Con ello, Mera Campana et al. (2025) reafirma el argumento anterior donde los líderes educativos deben asumir un rol activo en la gestión de estas transformaciones promoviendo un alumnado como agente activo y constructor de su aprendizaje.

En definitiva, la transformación del aula en el siglo XXI demuestra que la innovación educativa no depende únicamente de la incorporación de los avances tecnológicos, sino de la capacidad de replantear críticamente las prácticas pedagógicas y el rol docente dentro de una sociedad en constante cambio. Si bien las nuevas metodologías buscan promover estudiantes más activos, críticos y participativos, aún permanecen prácticas pedagógicas provenientes

del modelo tradicional, donde es importante que el profesorado se adapte para producir aprendizajes que permitan construir espacios de reflexión, que sean capaces de responder a las necesidades reales de las nuevas generaciones.

Referencias Consultadas

Sevillano García, M. L. (1998). RETOS AL PROFESOR ANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2(1), 35-57.

Gómez Vilches, B. V. (2025). Desafíos en la formación docente bajo el contexto de la inteligencia artificial. *Educación Y Ciencia*, 29(1). <https://doi.org/10.19053/uptc.0120-7105.eyc.2025.29.e18580>

Pedraja Rejas, Liliana. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(1), 136-144. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000100014>

Cardoso, A. P. G., & Ramos, E. S. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962–975. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7915387>

Mera Campaña, I. K., Allas Chisag, W. D. ., Tamayo López, M. A. ., & Zamora Valencia, D. A. . (2025). La Transformación de la Educación en el Siglo XXI: Retos, Innovaciones y Perspectivas. *Reincisol.*, 4(8), 3727–3752. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)3727-3752](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)3727-3752)

Carmen Elena Bastidas Briceño
Doctora en Ciencias de la Educación
Directora Centro de Estudios en Educación
Universidad Miguel de Cervantes
Chile

cbastidas@corp.umc.cl

LA RECONFIGURACIÓN DEL AULA Y LAS NUEVAS FORMAS DE APRENDER EN LA ERA DIGITAL

Durante los últimos años, la educación ha atravesado transformaciones profundas impulsadas por la digitalización, la globalización y las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. Estos cambios han redefinido las formas de enseñar, aprender e interactuar en los espacios educativos, dando lugar a nuevas configuraciones pedagógicas y organizativas. En este escenario, la convergencia entre tecnologías avanzadas, cambios socioeconómicos globales y evolución pedagógica ha acelerado una reconfiguración sin precedentes de los ecosistemas educativos. Como resultado, el concepto tradicional de aula, entendida como un espacio físico, estático y unidireccional, limitado por cuatro paredes, está siendo sustituido por entornos de aprendizaje más flexibles, híbridos y virtuales (García-Aretio, 2023).

De allí que, la transición hacia la virtualidad y la hibridación ha consolidado lo que diversos autores denominan la ecología del aprendizaje en red. Bajo este enfoque, el conocimiento no reside exclusivamente en el docente o en los manuales escolares, sino que se distribuye a través de nodos de información interconectados (Siemens & Dawson, 2025). Cada día surgen más plataformas de aprendizaje que facilitan el proceso educativo, entornos virtuales inmersivos y el despliegue emergente de la inteligencia artificial (IA) generativa han dado forma a un estudiante que no solo consume contenido, sino que lo co-crea y lo personaliza.

En los actuales contextos de aprendizaje se puede observar la personalización del aprendizaje, impulsada por analíticas de datos y algoritmos de IA, lo que permite adaptar los ritmos, los intereses y las trayectorias de formación a las necesidades individuales (Unesco, 2024), tanto que pueden realizar estudios de manera remota en países distintos al de residencia del estudiante, un hito que la pedagogía tradicional difícilmente podía alcanzar a gran escala debido a sus rigideces estructurales. Sin embargo, esta digitalización del entorno educativo altera drásticamente la arquitectura y el propósito del aula.

Tal como se mencionó anteriormente, el aula virtual o el espacio híbrido borra las fronteras geográficas, fomentando la diversidad cultural y el aprendizaje colaborativo global (García-Aretio, 2023). Aun así, también introduce desafíos críticos relacionados con la desconexión, la fatiga digital y la pérdida del lenguaje no verbal, elementos esenciales en la socialización educativa. La presencialidad ya no se justifica para la mera transmisión de datos, tarea que los entornos virtuales realizan con alta eficiencia, sino que se revaloriza como un espacio de encuentro para el debate, la experimentación práctica y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Es aquí donde metodologías activas como el aula invertida, el

aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la gamificación encuentran su verdadero sentido (Área-Moreira et al., 2024).

Asimismo, la reconfiguración de los espacios de aprendizaje expone y amplifica las desigualdades estructurales preexistentes. La brecha digital ya no se limita únicamente al acceso físico a dispositivos o a la conectividad a internet; hoy se manifiesta como una brecha de segundo nivel ligada a las competencias digitales de uso y de alfabetización crítica (Williamson & Komljenovic, 2023). Por otro lado, los estudiantes que carecen de habilidades de autorregulación, pensamiento crítico para discernir la desinformación y autonomía cognitiva suelen quedar rezagados en los entornos virtuales. De allí que las nuevas formas de aprender exigen, paradójicamente, un acompañamiento docente mucho más riguroso y humano.

Otro aspecto importante es el rol del profesor contemporáneo, este deja de ser el guardián del saber para transformarse en un diseñador de experiencias de aprendizaje y en un facilitador de la inteligencia crítica en entornos algorítmicos. En este sentido, es menester que los docentes estén en constante capacitación, se creen comunidades de aprendizaje donde los docentes puedan compartir experiencias y recursos para apoyarse en el uso de las tecnologías y así poder contribuir al logro de los aprendizajes en la era digital. (Blanco et al, 2024)

En conclusión, las nuevas formas de aprender en contextos virtuales y contemporáneos no dependen exclusivamente de la sofisticación técnica de los soportes utilizados, sino de la transformación cultural de las instituciones educativas. El aula del futuro no es un sitio web ni un salón con pantallas; es un entramado flexible e inclusivo que sitúa al estudiante en el centro de su propio proceso formativo. Para consolidar este cambio de paradigma de manera equitativa, es indispensable que las políticas públicas, la formación docente y el diseño curricular avancen al mismo ritmo que la innovación tecnológica (Unesco, 2024), garantizando que la virtualidad sea un motor de democratización y no de exclusión.

Referencias Consultadas

- Área-Moreira, M., Santana-Bonilla, P. J., & Sanabria-Mesa, A. L. (2024). La metamorfosis del aula: De los espacios físicos a los entornos híbridos de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 85-104. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37642>
- Bajaña-Alvarado, L. J., Morales-Cagua, S. K., Mosquera-Rambay, J. L., & Pérez-Arreglo, S. E. (2025). Integración de Tecnologías Digitales en el Aula: Una Revisión de Impacto y Desafíos. *MQRInvestigar*, 9(2), e527. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e527>
- Berrú Torres, C., Cevallos Simancas, M., Zambrano Vélez, L., Vera Ferrin, R., Iñiguez Granda, I., Cedeño Romero, M., Villamar Holguín, R. & Jiménez Cando, Á. (2025). La revolución digital en el aula: herramientas y estrategias para el siglo XXI. *Revista*

InveCom, 5(1). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102022

Blanco Iturralde, J. A., Rocha Cajas, J. A., Rocha Cajas, E. P., Rocha Cajas, M. E., & Criollo Llumiquinga, L. J. (2024). La Necesidad de Capacitación Docente para una Implementación Efectiva de la Tecnología Educativa en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2347–2367. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10676

García-Aretio, L. (2023). Blended learning y ambientes híbridos de aprendizaje: Clarificación de conceptos. *Ried-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.36441>

UNESCO. (2024). *Orientaciones sobre la inteligencia artificial generativa en la educación y la investigación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387794>

Williamson, B., & Komljenovic, J. (2023). Investing in the digital university: Co-constituting tech futures in higher education. *European Educational Research Journal*, 22(3), 321-342. <https://doi.org/10.1177/14749041221131757>

Natacha Cuadra Leibur

Licenciada en Educación.

Máster en Psicología Infantil y Adolescente

Especialista en desarrollo socioemocional, infancia y educación familiar

Asesora especialista en primera infancia.

Chile

<https://natachacuadra.com/>

cuadranatacha@gmail.com

RECONFIGURACIÓN DEL AULA Y PERSISTENCIA DEL PARADIGMA: ¿TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA O ADAPTACIÓN SUPERFICIAL?

En el marco de las transformaciones educativas del siglo XXI, la noción de “reconfiguración del aula” ha adquirido un lugar central en el discurso de las políticas públicas del plan pedagógico contemporáneo. La expansión de entornos híbridos, la integración de tecnologías digitales y la emergencia de nuevos territorios de aprendizaje sugieren un cambio de paradigma. No obstante, resulta pertinente preguntarse si estos cambios responden realmente a una transformación estructural de las prácticas pedagógicas o si, más bien, configuran una adaptación superficial del modelo tradicional.

En la práctica educativa —y particularmente en contextos de la primera infancia— es posible observar que muchas de las innovaciones implementadas en el aula responden a una lógica de incorporación tecnológica que no necesariamente altera la experiencia de aprendizaje de niños y niñas. La enseñanza centrada en la transmisión de contenidos persiste, pero ahora mediada por dispositivos digitales, reproduciendo esquemas tradicionales bajo nuevas formas. En este sentido, la reconfiguración del aula parece operar más como una actualización instrumental que como una redefinición profunda del proceso educativo.

Esta situación adquiere especial relevancia al analizar la cuestión de la equidad en los nuevos territorios de aprendizaje. Si bien los sistemas educativos han avanzado en reducir las brechas de acceso a tecnologías, subsisten desigualdades menos visibles, pero profundamente determinantes, vinculadas al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Desde la experiencia profesional, resulta evidente que el aprendizaje no depende únicamente del acceso a recursos, sino de la capacidad de los estudiantes para autorregularse, sostener la atención y enfrentar la frustración inherente a todo proceso de aprendizaje. Diversos estudios internacionales han revelado la importancia de las habilidades socioemocionales como predictor del desempeño académico y del bienestar estudiantil (OECD, 2021). En este contexto, dos estudiantes pueden tener acceso a la misma tecnología y, sin embargo, no tener las mismas oportunidades de aprender ni alcanzar desempeños similares.

A partir de lo anterior, la equidad educativa no puede limitarse a garantizar conectividad. Requiere una comprensión integral del desarrollo humano, que incorpore las dimensiones emocionales, sociales y cognitivas del aprendizaje. De lo contrario, existe el riesgo de reproducir inequidades bajo una apariencia de modernización, donde la tecnología puede llegar a amplificar diferencias preexistentes en lugar de reducirlas.

Por otra parte, la tensión entre el modelo tradicional de enseñanza y las nuevas propuestas centradas en el estudiante ha sido frecuentemente abordada desde una lógica dicotómica. Sin embargo, esta oposición simplifica un problema que, en la práctica, es considerablemente más complejo. La enseñanza directa, cuando es utilizada de manera intencionada, continúa siendo una herramienta pedagógica valiosa. Así mismo, los enfoques centrados en el estudiante requieren estructura, guía y un propósito claro para evitar la dispersión y la superficialidad en los aprendizajes. Por ello, el aula no necesita elegir entre modelos; necesita coherencia pedagógica.

En este escenario, el rol docente se encuentra en una redefinición permanente. La figura del profesor como transmisor de contenidos ha sido ampliamente cuestionada, dando paso a nociones como facilitador o mediador. Sin embargo, en contextos marcados por la sobreestimulación, la fragmentación de la atención y la inmediatez, el adulto cumple un rol más relevante que nunca. Estando en el aula, se puede observar que los estudiantes no solo necesitan acceso a información, sino también orientación, contención y límites claros que les permitan organizar su aprendizaje de manera integral y coherente. En consecuencia, el docente no pierde protagonismo; cambia la naturaleza de su rol.

Finalmente, cabe preguntarse si el profesorado está preparado para asumir estos desafíos. La respuesta, aunque incómoda, exige honestidad: no completamente. Pero no por falta de herramientas tecnológicas, sino por una formación que históricamente ha dejado en segundo plano el desarrollo socioemocional. Acompañar procesos de aprendizaje implica comprender también los procesos internos del estudiante, y eso requiere competencias que aún no ocupan un lugar central en la formación docente.

Tal como advierte la literatura latinoamericana, las transformaciones educativas deben ser analizadas desde sus contextos socioculturales, evitando la adopción acrítica de modelos globales que no siempre dialogan con las realidades locales (Tedesco, 2012). En este sentido, la reconfiguración del aula no puede ser entendida como una tendencia homogénea, sino como un proceso situado que requiere reflexión crítica.

En definitiva, avanzar hacia nuevas formas de enseñanza sin considerar la dimensión humana del aprendizaje puede derivar en una transformación aparente, pero no sustantiva. La verdadera reconfiguración del aula no depende exclusivamente de la incorporación de tecnologías o de la diversificación de espacios, sino de la capacidad de resignificar el acto educativo desde una perspectiva centrada en el desarrollo integral de las personas; porque el mayor riesgo de la educación contemporánea no es quedarse atrás. Es avanzar sin profundidad.

Referencias Consultadas

- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/Tedesco-Educacion-y-justicia-social-en-america-latina.pdf>

Marlenis Marisol Martínez Fuentes

Doctor en Ciencias de la Educación

Docente - Investigador

Universidad Miguel de Cervantes

Chile

marlenis.martinez@profe.umc.cl

María Elena Alberstad

Estudiante de Licenciatura en educación

Universidad Miguel de Cervantes

Chile

maria.alberstad@alumni.umc.cl

RECONFIGURACIÓN DEL AULA: TERRITORIOS EMERGENTES, NUEVAS FORMAS DE APRENDER EN CONTEXTOS CONTEMPORÁNEOS

En la actualidad como sociedad se enfrenta uno de los mayores problemas de la historia, dar respuesta a una generación dependiente de la tecnología y a los cambios culturales que estos avances han producido. La reconfiguración del aula se vuelve una necesidad imperante a la que se debe dar respuesta. El modelo tradicional, que por años se ha tratado de reemplazar donde el profesor es un mero trasmisor de información, ya no resiste más, no logra cubrir las necesidades de los estudiantes del Siglo XXI, que aprenden en diferentes formas, tiempos y ambientes, tanto en establecimientos educacionales como a través de internet, teniendo a su disposición todo tipo de tecnología.

En este contexto emergen tensiones inevitables entre el modelo tradicional de enseñanza y las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante. El paradigma clásico, basado en la autoridad del docente, la enseñanza homogénea y la evaluación estandarizada, convive hoy con enfoques que valoran la autonomía, la personalización, la interdisciplinariedad y el aprendizaje situado. Esta coexistencia genera resistencias institucionales, curriculares y culturales. Muchos sistemas educativos continúan organizados bajo estructuras rígidas que dificultan la implementación de metodologías activas, aprendizaje por proyectos, trabajo colaborativo o evaluación formativa. Al respecto, Area et al. (2022), plantean que transformar el aprendizaje requiere modificar no solo las estrategias didácticas, sino también las culturas organizacionales y las políticas educativas que sostienen las prácticas escolares. La tensión entre tradición e innovación revela que el cambio educativo es un proceso complejo, gradual y profundamente humano.

Sin embargo, es importante considerar que esta transformación en la educación no puede limitar al profesor a la acción de incorporar tecnología dentro de sus planificaciones, la acción que la educación de hoy necesita, debe provocar un cambio en las prácticas

pedagógicas, en el proceso enseñanza y aprendizaje y el rol de cada uno de los actores dentro de los establecimientos educacionales.

La reconfiguración del aula debe estar centrada en producir un cambio en la forma de crear el aprendizaje, es decir, cambios en sus bases, en la forma en que el aprendizaje se construye. Desde la práctica docente, en ocasiones, la tecnología solo se usa para copiar las formas tradicionales, y el educador sigue entregando el conocimiento y el estudiante solo lo recibe, evidenciando que las herramientas digitales no cambian la dinámica del aula. Es urgente este cambio dentro de las aulas, implementar herramientas tecnológicas que favorezcan metodologías que inspiren a los estudiantes a tomar decisiones y que les permita resolver problemas, esta reestructuración será un aporte para lograr transformación, así la tecnología no será el fin, solo actuará como medio en el proceso educativo.

Por ello, los sistemas educativos deben asegurar la conectividad, la formación digital y el acompañamiento pedagógico para los escolares y sus familias. Por consiguiente, las políticas públicas deben crear oportunidades de aprendizaje para todos educandos, buscando el camino para impedir que la innovación genere más brechas en las sociedades actuales.

La transformación en las aulas y la innovación, pueden generar tensiones entre el modelo de enseñanza tradicional y las nuevas formas de aprender, es un cambio que pone al estudiante en el centro. Durante décadas se ha enseñado con disciplina, memorización y evaluaciones estandarizadas que se aplican a todos, pero las pedagogías que fomentan el aprendizaje en equipo y el trabajo colaborativo combinan diferentes disciplinas que permiten que el estudiante no sea solo el receptor de la información, sino que participe activamente en la construcción de su propio conocimiento, haciendo mucho más significativo el aprendizaje (Area et al. 2022).

Como todo cambio, la transición genera resistencias, en muchas instituciones aún hay docentes con dificultades para dejar las prácticas que han guiado su trabajo, mantienen estructuras que limitan la innovación y la creación. Las demandas del currículo y los métodos de evaluación siguen dando más valor a los resultados que se pueden medir al aprendizaje. (Williamson, 2023).

Del mismo modo, los docentes necesitan una formación inicial y una formación continua que se redefina completamente. Este no solo transmite contenidos, también media los aprendizajes, acompaña los procesos, integrando las herramientas tecnológicas y además fomenta habilidades como la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico (Plaza, 2024). Además, hay que reconocer que esta reconfiguración será posible con el compromiso de las instituciones educativas a ofrecer espacios de colaboración, apoyo emocional y el desarrollo profesional, sin sobrecarga laboral, ni presión para que la transformación planteada sea ejecutada con efectividad.

Finalmente, el aula abre una oportunidad para volver a soñar en una educación de excelencia que fomente el aprendizaje profundo en la sociedad actual. No es suficiente contar con herramientas tecnológicas o cambiar los espacios físicos; la tarea es crear experiencias de aprendizaje más humanas, más inclusivas y útiles. El desafío hoy no es solo modernizar la educación, es garantizar una transformación que permita el desarrollo de los y las estudiantes y ayude a construir una sociedad más justa.

Referencias Consultadas

- Area, M., Guarro, A., Marrero, J. & Sosa, J. (2022). La transformación digital de la docencia universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 1–5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/25560>.
- Plaza, V. (2024). ¿Hacia una reconfiguración los escenarios educativos? Posibilidades y desafíos para la educación universitaria en tiempos de (post) pandemia *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 28(15), 23-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9946454>.
- Williamson, B. (2023). *La educación digital y el futuro de la enseñanza: tecnologías, datos y transformación educativa*. Madrid: Morata.

Amely Dolibeth Vivas Escalante
Doctor en Ciencias de la Educación
Director de Licenciatura en Educación
Universidad Miguel de Cervantes
Chile

Amely.vivas@profe.umc.cl

Tabita Ester Soto Morales
Estudiante de la Licenciatura en Educación
Universidad Miguel de Cervantes
Chile

tabita.soto@alumni.umc.cl

RECONFIGURACIÓN DEL AULA: TERRITORIOS EMERGENTES, NUEVAS FORMAS DE APRENDER EN CONTEXTOS CONTEMPORÁNEOS

La escuela contemporánea habita hoy una encrucijada histórica donde el edificio físico ha dejado de ser el único contenedor legítimo del saber. En este escenario, la reconfiguración del aula no se presenta como una opción técnica, sino como un imperativo ético y pedagógico para responder a los territorios emergentes y a las nuevas formas de habitar la infancia y la juventud. Desde esta perspectiva, la transformación educativa exige trascender la incorporación superficial de tecnologías para refundar las prácticas pedagógicas desde la equidad, la inclusión y una formación docente renovada.

En ese sentido, al expandirse el aprendizaje hacia entornos virtuales, redes sociales y comunidades globales, la escuela se desterritorializa. Sin embargo, estos territorios emergentes no son neutros ni accesibles para todos por igual. Fernández (2022) introduce el concepto de la brecha escolar para advertir que el acceso material a dispositivos y conectividad (la primera brecha digital) es solo la punta del iceberg. Existe una segunda brecha, mucho más profunda y ligada al capital cultural, que determina el uso de estas herramientas: mientras algunos estudiantes las emplean para la creación, la investigación y el desarrollo de habilidades críticas, otros quedan relegados al consumo pasivo de contenidos o al entretenimiento.

Por ello, resulta fundamental preguntarse en qué medida la reconfiguración del aula implica una transformación real de las prácticas pedagógicas y no solamente la incorporación de recursos tecnológicos. La mera digitalización de actividades tradicionales, como reemplazar el cuaderno por un computador o proyectar contenidos antes escritos en la pizarra, no constituye una innovación pedagógica auténtica. Por el contrario, muchas veces reproduce la misma lógica transmisiva del modelo tradicional bajo una apariencia moderna. Una verdadera transformación requiere comprender la tecnología como una tecnicidad, es decir, como un conjunto de nuevas formas de comunicación, interacción y construcción del

conocimiento. En consecuencia, el aula debe convertirse en un espacio de aprendizaje activo, donde el estudiante participe, investigue, dialogue y construya saberes significativos en interacción con otros. (Avila & Rinaudo, 2026).

Sin embargo, estas nuevas formas de aprender enfrentan importantes desafíos relacionados con las brechas digitales y sociales existentes. Los sistemas educativos difícilmente pueden garantizar equidad si su respuesta se limita únicamente a entregar dispositivos tecnológicos sin considerar las desigualdades estructurales que afectan a los estudiantes y sus familias. El acceso a internet, el acompañamiento familiar, las condiciones de estudio y el capital cultural continúan marcando diferencias profundas en las oportunidades de aprendizaje. Frente a ello, se vuelve indispensable avanzar hacia políticas educativas que promuevan un acompañamiento situado, capaz de reconocer las particularidades territoriales y sociales de cada comunidad educativa. En este contexto, herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) adquieren relevancia, ya que permiten diseñar experiencias pedagógicas accesibles desde el origen, considerando la diversidad de necesidades presentes en el aula (Ministerio de Educación de Chile, 2024).

Por otra parte, la transformación educativa genera tensiones inevitables entre el modelo tradicional de enseñanza y las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante. Históricamente, la escuela se organizó sobre estructuras jerárquicas donde el docente era el principal transmisor del conocimiento y el estudiante asumía un rol pasivo. Actualmente, las metodologías activas, el aprendizaje colaborativo y los modelos flexibles cuestionan esa lógica vertical. La implementación de formatos como el aula taller, el trabajo interdisciplinario o el aprendizaje basado en proyectos rompe con las cronologías rígidas y desafía sistemas de evaluación centrados en la memorización y la sanción del error. Estas tensiones evidencian que la transformación del aula no es únicamente metodológica, sino también cultural, ya que obliga a redefinir las relaciones de poder y las formas de participación dentro del espacio educativo.

En este orden de ideas, surge una interrogante fundamental: ¿está el profesorado preparado para asumir los desafíos que implica la transformación del aula en el siglo XXI? La realidad demuestra que muchos docentes se encuentran transitando entre prácticas tradicionales heredadas y nuevas exigencias pedagógicas asociadas a la cultura digital y la inteligencia artificial. En este sentido, no basta con desarrollar competencias técnicas para utilizar plataformas o herramientas digitales. Se requiere una redefinición profunda de la identidad profesional docente. El profesor ya no puede ser entendido únicamente como transmisor de contenidos, sino como un mediador crítico, un diseñador de experiencias de aprendizaje y un orientador capaz de acompañar procesos educativos complejos y diversos. Por ello, la formación docente inicial y continua debe abandonar enfoques meramente instrumentales y avanzar hacia modelos reflexivos, colaborativos y centrados en la innovación pedagógica (Santamaría, 2024).

En consecuencia, la reconfiguración del aula constituye un proceso complejo que interpela profundamente a los sistemas educativos contemporáneos. Transformar el aula implica mucho más que incorporar tecnologías; significa reconstruir las prácticas pedagógicas desde una mirada inclusiva, crítica y humanizadora. Solo mediante políticas públicas comprometidas con la equidad y una docencia preparada para enfrentar los desafíos actuales será posible convertir el aula en un verdadero espacio de participación, aprendizaje significativo y justicia social para el siglo XXI.

Referencias Consultadas

Avila, O. & Rinaudo, G. (2026). *Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública: Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Fernández, M. (2022). *La quinta ola: La transformación digital de la escuela y la educación*. Morata.

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Marco orientador de competencias digitales docentes. Centro de Innovación, Ministerio de Educación. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2025/06/Marco-Orientador-de-Competencias-Digitales_Docentes.pdf.

Santamaría, J. (2024). Redefiniendo el rol del docente en la era de la inteligencia artificial. *LAURUS, Revista de educación*. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/5173>.

Edison Revilla Herman

Doctor en Innovaciones educativas

Universidad Miguel de Cervantes

Docente Cátedra: Desarrollo del pensamiento

Introducción a la vida académica

SINERGIA

Chile

edison.revilla@profe.umc.cl

ESPACIOS EMERGENTES DENTRO DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

La educación contemporánea atraviesa una de las transformaciones más vertiginosas de los últimos años. Se trata de cambios profundos que evidencian una transición paradigmática que demandan una inmediata reforma de todo el quehacer humano. Esta etapa venía siendo señalada por teóricos de la conducta humana y social como Morin (2011), en su obra “*La vía*” para una nueva ruta humanizada y Savater (2013) con su “*Ética de urgencia*”.

Hoy la Inteligencia artificial (IA) es un hito histórico, insalvable que actúa como una especie de catalizador, motorizando por completo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha generado cambios y ha abierto espacios emergentes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, modificando las formas tradicionales de acceder, producir y compartir conocimiento. En este contexto, el rol del docente y del estudiante experimenta una redefinición constante, en la que la innovación tecnológica debe complementarse con principios éticos, valores humanos y una visión crítica del aprendizaje, para lograr lo que autores como Kasparov (2017) señalan como inteligencia aumentada.

Durante gran parte del siglo XX predominó un paradigma educativo centrado en la transmisión de conocimientos desde el profesor hacia el estudiante. No obstante, las demandas de la sociedad digital han impulsado un cambio hacia modelos constructivistas y conectivistas, donde el aprendizaje se entiende como un proceso dinámico, colaborativo y permanente. En este nuevo escenario, los entornos virtuales, las plataformas digitales y las herramientas de inteligencia artificial constituyen espacios emergentes que amplían significativamente las posibilidades educativas.

En este orden de ideas Rose Luckin (2024), investigadora influyente en el mundo de la inteligencia artificial aplicada a la educación, está de acuerdo con lo hasta ahora planteado, y afirma que las tecnologías inteligentes deben utilizarse para potenciar las capacidades humanas y no para sustituirlas. Desde esta perspectiva, la IA puede facilitar experiencias de aprendizaje personalizadas, adaptadas a las necesidades, ritmos y estilos de cada estudiante. Asimismo, permite automatizar determinadas tareas administrativas y además, puede ofrecer retroalimentación inmediata, contribuyendo a mejorar la eficiencia de los procesos educativos. No obstante, Luckin advierte que el verdadero desafío consiste en preservar el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía intelectual de los aprendices frente a la creciente automatización del conocimiento.

Uno de los principales cambios paradigmáticos asociados a estos espacios emergentes es el tránsito desde una educación centrada en contenidos hacia una educación basada en

competencias. Actualmente, el acceso a la información es prácticamente ilimitado gracias a Internet y a sistemas de IA generativa como ChatGPT. Por ello, la capacidad de analizar, evaluar y aplicar información resulta más relevante que la simple memorización de datos. En consecuencia, los docentes deben asumir el rol de mediadores, orientadores y facilitadores del aprendizaje, promoviendo habilidades como la resolución de problemas, la colaboración y el pensamiento crítico.

La incorporación de la inteligencia artificial en la educación también plantea importantes desafíos éticos. (Holmes, 2022; Holmes & Zhgenti, 2024), reconocido investigador en inteligencia artificial educativa sostiene que el uso responsable de estas tecnologías exige garantizar principios fundamentales como la transparencia, la equidad, la inclusión y la protección de los derechos humanos. Holmes y sus colaboradores advierten que los algoritmos pueden reproducir sesgos existentes en los datos con los que fueron entrenados, generando riesgos de discriminación o desigualdad educativa. Por esta razón, la alfabetización digital y ética debe formar parte integral de la formación de docentes y estudiantes.

La necesidad de fortalecer los valores y la ética en el proceso enseñanza-aprendizaje adquiere una relevancia particular en la era de la inteligencia artificial. El acceso instantáneo a contenidos generados automáticamente plantea interrogantes sobre la autoría, la honestidad académica y la integridad científica. El uso inadecuado de herramientas de IA puede favorecer prácticas como el plagio o la dependencia tecnológica, debilitando la capacidad reflexiva del estudiante. En este sentido, el deber “Ser” de la educación hoy, más que nunca, promover valores como la responsabilidad, la honestidad, el respeto por la propiedad intelectual y el compromiso con la búsqueda rigurosa del conocimiento.

La UNESCO (2023; Miao & Holmes, 2023), a través de los trabajos liderados por Fengchun Miao y Wayne Holmes, ha señalado la necesidad de desarrollar marcos normativos que orienten el uso ético y responsable de la inteligencia artificial en los sistemas educativos. Estas directrices destacan que la tecnología debe estar siempre al servicio del bienestar humano y del desarrollo integral de las personas. Asimismo, enfatizan la importancia de garantizar la privacidad de los datos, la transparencia algorítmica y la supervisión humana en las decisiones educativas mediadas por sistemas inteligentes.

En cuanto al papel de los estudiantes, la IA ofrece oportunidades significativas para el aprendizaje autónomo y personalizado. Los asistentes virtuales, tutores inteligentes y sistemas adaptativos permiten acceder a recursos educativos ajustados a las necesidades individuales. Pero, estas ventajas solo serán efectivas si los estudiantes desarrollan competencias para evaluar críticamente la información generada por las máquinas. La alfabetización en inteligencia artificial emerge, así como una competencia esencial para la ciudadanía del siglo XXI.

Por otra parte, los docentes enfrentan el desafío de integrar estas herramientas dentro de propuestas pedagógicas innovadoras. La inteligencia artificial no debe concebirse únicamente como un recurso tecnológico, sino como un medio para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Su utilización requiere formación continua, reflexión ética y una comprensión profunda de sus potencialidades y limitaciones. La capacidad docente para diseñar actividades significativas seguirá siendo insustituible, aun en contextos altamente

digitalizados.

Como reflexión final, se puede enfatizar que los espacios emergentes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje reflejan una transformación paradigmática de la educación contemporánea. La inteligencia artificial constituye una herramienta con un enorme potencial para personalizar el aprendizaje, mejorar la enseñanza y ampliar el acceso al conocimiento. Sin embargo, su incorporación exige una sólida formación ética y el fortalecimiento de valores que garanticen un uso responsable de la tecnología. El futuro de la educación no dependerá exclusivamente de los avances tecnológicos, sino de la capacidad de docentes y estudiantes para integrar la innovación con principios humanos fundamentales, construyendo entornos de aprendizaje más inclusivos, críticos y orientados al desarrollo integral de las personas (Se invita a revisar a continuación un infograma a manera de anexo sobre la relación de palabras clave del tema, realizado en colaboración asistida con la IA).



Referencias Consultadas

Holmes, W., & Zhgenti, S. (2024). Exploring the ethics of generative AI, education, and democracy. *Journal of Artificial Intelligence for Sustainable Development*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.69828/4d4kqf>.

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., & Buckingham Shum, S. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>

Kasparov, G. (2017). Deep thinking: Where machine intelligence ends and human creativity begins. PublicAffairs.

- Luckin, R. (2024). Exploring the future of learning and the relationship between human intelligence and AI. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 7(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.1.27>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research?hub=67098>
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* (20 de mayo 2026) [Espacios emergentes en la educación]. <https://chatgpt.com>
- Savater, F. (2013). *Ética de urgencia*. Ariel.
- UNESCO. (2023). Governments must quickly regulate Generative AI in schools. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-governments-must-quickly-regulate-generative-ai-schools?hub=158596>

Constanza Macarena Candia Rosales

Estudiante de pedagogía general básica

Universidad Adventista de Chile

Chile

constanzacandia@alu.unach.cl

Miguel Ángel Gutiérrez Soto

Magister en Pedagogía para la educación superior

Docente

Universidad Adventista de Chile

Chile

miguel.gutierrez@unach.cl

DESAFÍOS Y REDEFINICIONES: LA DIALÉCTICA DE DESAPRENDER Y REAPRENDER EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL SIGLO XXI

El día de hoy la educación se encuentra en un dilema histórico marcado por la complejidad y la incertidumbre. La transición hacia el aula del siglo XXI se ha acelerado de forma imprevista debido a la crisis sanitaria (COVID-19). Esto ha revelado que la preparación del profesorado no puede limitarse a solo una mera actualización técnica sobre las herramientas digitales. La evidencia nos sugiere que estamos ante un proceso de transformación de la identidad profesional, la cual nos exige replantearnos los saberes tradicionales y cómo hemos llegado a ellos. Ante la pregunta central si es que el profesorado está preparado, podríamos decir que la respuesta requiere una redefinición que trascienda más allá que solo la acumulación de conocimientos para así centrarse en la capacidad de desaprender rutinas obsoletas y reaprender nuevas formas de mediación pedagógica.

Para comprender a fondo esta redefinición, es necesario analizar cómo el rol del maestro cambia en el entorno virtual. Esta transición se describe detalladamente en la sección La competencia didáctico-digital como proceso reflexivo, donde se profundiza en el paso de ser un mero usuario de tecnología a un mediador pedagógico.

La competencia didáctico-digital como proceso reflexivo

Uno de los puntos centrales de esta redefinición es la transición del docente como usuario de la tecnología a mediador didáctico-digital. La formación actual suele descuidar la integración pedagógica. Al respecto, Berríos-Barra y Calderón-López (2024) sostienen que la competencia didáctico-digital, más que constituir una habilidad técnica aislada, es una capacidad multidimensional que faculta al docente para incorporar las tecnologías de manera efectiva en la planificación, implementación y evaluación curricular, con el propósito explícito de optimizar los procesos de enseñanza. Hacer esta distinción es vital debido a que, a pesar de que muchos docentes se autoperceben como competentes, en la práctica suelen limitarse a reproducir el aula tradicional en formato digital. Esto quiere decir que la verdadera

transformación requiere desarrollar un pensamiento crítico que permita utilizar la tecnología para la construcción de un conocimiento socialmente comprometido. Al final, la tecnología no es el fin, sino el medio para alcanzarlo.

Sin embargo, aplicar esta tecnología de forma crítica no es posible si el docente sigue atado a las viejas lógicas de la educación tradicional. Por lo tanto, este proceso se conecta directamente con la necesidad de “Desaprender” viejos paradigmas, un apartado en el cual se explora la ruptura con las rutinas burocráticas y los modelos estandarizados.

"Desaprender" viejos paradigma

El concepto de desaprender debe entenderse como una ruptura consciente con paradigmas y rutinas que en la realidad actual han dejado de tener efecto. Durante décadas, las diversas reformas educativas de corte neoliberal han moldeado al docente como un ejecutor de programas estandarizados o un facilitador del aprendizaje pasivo, netamente orientado al cumplimiento de instrucciones externas. El profesorado se está enfrentando al verdadero desafío de abandonar esa seguridad burocrática para asumir una auténtica autonomía profesional. En este escenario de transición, Castillo Vergara (2025) evidencia que la súbita concesión de autonomía genera tensiones en los maestros, quienes manifiestan dificultades para romper con las lógicas fragmentadas de las asignaturas tradicionales y transitar hacia el diseño de proyectos integradores, lo que revela la necesidad de desarticular los saberes previos para reiniciar la práctica. Este desaprendizaje constituye un acto de valentía intelectual; implica aceptar que los referentes de la educación jerárquica son insuficientes para gestionar dinámicas donde los estudiantes demandan un rol activo y autorregulado (Gomez Zuñiga & Zevallos Loyola, 2025).

Desarticular estos saberes previos no es el fin del camino, sino el espacio necesario para que surja la propuesta alternativa. De esta manera, la renuncia a las lógicas jerárquicas se enlaza de forma natural con el proceso de “reaprender”, sección que detalla cómo se construyen los nuevos significados y la humanización de la enseñanza en la práctica actual.

El proceso de "reaprender"

Definido el concepto de desaprender (desprendimiento de prácticas inerciales). Entendemos que reaprender es la construcción de nuevos significados en una comunidad de práctica. Rivas (2021) afirma que, la clave reside en saber hasta dónde se debe desaprender: “hasta donde comience la tarea de reaprender”. Este proceso de reaprendizaje se manifiesta en la capacidad del docente para:

1. Contextualizar el currículo: Ser capaces de pasar de una propuesta ideal homogénea a una que sea “territorializada”, es decir, que sea capaz de reconocer la diversidad cultural y las desigualdades sociales de sus estudiantes.

2. Gestionar la incertidumbre: Utilizar la tecnología no como un fin, sino como un medio para mantener el vínculo pedagógico en contextos de crisis.
3. Humanizar la enseñanza: Reaprender que el centro del acto educativo no es el contenido, lo es el ser humano, lo cual exige desarrollar empatía y atención personalizada ante la vulnerabilidad del estudiantado.

Este reaprender se construye en la acción y en el diálogo rompiendo con la "arrogancia" del saber absoluto para abrirse a escuchar la voz del estudiante.

Esta apertura al diálogo y el reconocimiento de la vulnerabilidad estudiantil trasladan el foco desde lo netamente cognitivo hacia lo afectivo. Así, la humanización curricular se conecta de forma obligatoria con la alfabetización emocional y bienestar docente, donde se argumenta por qué la salud mental es la variable base para sostener cualquier cambio educativo.

Alfabetización emocional y bienestar docente

La redefinición formativa no estaría completa sin incorporar la dimensión socioemocional. El aula contemporánea es un espacio vulnerable en lo económico y social. Tradicionalmente, la formación ha sido eminentemente cognitiva, relegando lo afectivo al segundo plano o al libre albedrío. López-López y Lagos San Martín (2021) enfatizan que la calidad de la enseñanza es intrínseca del bienestar docente, puesto que no se puede transmitir una competencia no adquirida; un profesorado alfabetizado emocionalmente no solo instrumentaliza las emociones como un contenido más, sino que este va más allá y gestiona su práctica y educando a través de ellas. La salud mental se vuelve así una variable indispensable frente a las presiones institucionales (López-López & Lagos San Martín, 2021).

Conclusión

El profesorado requiere una redefinición estructural que sitúe la dialéctica de desaprender y reaprender en el núcleo de su desarrollo profesional. Esta transformación exige transitar de la mera ejecución técnica a un modelo de autorregulación, donde el docente sea capaz de cuestionar sus prácticas y situar el bienestar humano como un eje de la calidad. No obstante, este cambio se topa con un muro: El aparato administrativo actual exige innovación pedagógica y autonomía, pero al mismo tiempo asfixia al profesorado con una sobrecarga burocrática que perpetúan el control tradicional. Para que la reconfiguración del aula sea real, las instituciones deben dejar de tratar al docente como un operario de plataformas y habilitar espacios de diálogo que validen su rol como un intelectual transformativo capaz de liderar el futuro de la educación.

Referencias Consultadas

- Berríos-Barra, L., & Calderón-López, M. (2024). Análisis de la competencia didáctico-digital en formadores de futuros docentes: prácticas y percepciones. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 24(1), 29-47. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.1.29>
- Castillo Vergara, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 165-189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100165
- Gómez Zuñiga, F., & Zevallos Loyola, G. L. (2025). Relación entre las competencias digitales, el pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(2). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000202022
- López-López, V., & Lagos San Martín, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7757459>
- Patarroyo López, L. E., Soto Barajas, M., & Valdés Dávila, M. G. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1394. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-017)
- Ramos-Zaga, F. (2024). Transformación digital en las Instituciones de Educación Superior: Retos, estrategias y perspectivas para el siglo XXI. *Punto Cero*, 29(48), 42-52. <https://doi.org/10.35319/puntocero.202448229>

Miguel Ángel Torrejón Contreras

Estudiante de pedagogía general básica

Universidad Adventista de Chile

Chile

miguel.torreon@alu.unach.cl

Miguel Ángel Gutiérrez Soto

Magister en Pedagogía para la educación superior

Docente

Universidad Adventista de Chile

Chile

miguel.gutierrez@unach.cl

¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES TENSIONES QUE SURGEN ENTRE EL PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL Y LAS NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ACTUAL?

Esta interrogante resulta fundamental para examinar la profunda transformación que experimenta la sociedad contemporánea. Con el avance de las tecnologías digitales, el conocimiento dejó de estar concentrado únicamente en instituciones formales, ya que “la información y el conocimiento se han convertido en las principales fuentes de productividad y poder” (Castells, 1999), transformando profundamente la manera en que las nuevas generaciones aprenden e interactúan con el mundo.

El impacto de este fenómeno en el ecosistema educativo ha sido tan disruptivo que, mucha de la información que el profesor presenta hoy como una novedad, ya es conocida por varios de sus alumnos a través de pódcast o videos cortos en las redes sociales. Esto ocurre porque, como sostiene Castells (2001), “Internet no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades”, modificando profundamente las formas de aprender, interactuar y acceder al conocimiento. Sin embargo, la idea de cambio o reforma genera un choque directo con las prácticas educativas tradicionales, las cuales siguen muy arraigadas en los salones de clases, produciendo tensiones significativas en tres aspectos estructurales: el rol docente, el uso del espacio-tiempo y los mecanismos de evaluación

La primera tensión relevante se observa en el rol y la figura de autoridad de los docentes, concebidos históricamente como la fuente única o primordial de información dentro de un enfoque tradicionalista y magistrocéntrico. Antes, el profesor era el poseedor exclusivo del conocimiento, una premisa que hoy ha perdido total vigencia. Esta transición altera la estructura convencional del aula y exige que el educador se posicione como mediador o acompañante del aprendizaje. Al respecto, Garcés (2020) señala que la autoridad ya no radica en poseer el saber de forma exclusiva, sino en la capacidad de mediación. De

este modo, el profesor se convierte en un guía que ayuda al estudiante a navegar, filtrar y dar un sentido crítico a la abrumadora cantidad de información que ya está disponible en su entorno cotidiano.

En segundo lugar, se manifiesta una tensión respecto a la utilización del tiempo y el espacio en los centros educativos, caracterizados por aulas estáticas y horarios rígidos que develan una desconexión estructural con el mundo exterior. La escuela insiste en mantener un formato “sólido” basado en la presencialidad estricta y la segmentación matemática del tiempo. Esta rigidez cronológica y espacial entra en colisión directa con la naturaleza cambiante, fluida y deslocalizada de la sociedad contemporánea, un fenómeno que Bauman (2007) define bajo el concepto de modernidad líquida. La fricción se produce porque el sistema educativo pretende preparar a las nuevas generaciones para el futuro, utilizando un dispositivo espacial y temporal que fue diseñado para las necesidades industriales del pasado

Finalmente, la tercera tensión se encuentra en los procesos de evaluación. El paradigma actual exige transitar desde una evaluación estandarizada y punitiva hacia una de carácter formativo que valore la metacognición. La evaluación basada exclusivamente en el castigo o en el premio numérico altera negativamente el sentido del aprendizaje. Siguiendo el planteamiento de Perrenoud (2008), el sistema tradicional fomenta un utilitarismo donde el alumno solo busca la nota, invisibilizando el proceso cognitivo y pedagógico que se esconde detrás del error. La dificultad para instalar prácticas formativas radica en que el sistema escolar se resiste a abandonar la falsa seguridad de los datos cuantificables, lo que dificulta que el docente dedique tiempo de calidad a enseñar al estudiante a autorregularse y a reflexionar sobre su propio pensamiento.

A estas problemáticas estructurales se suma una tensión de carácter cultural y generacional dentro de las instituciones. En los programas de formación inicial, a los nuevos docentes se les insta constantemente a generar cambios en las aulas e implementar metodologías de vanguardia. No obstante, al incorporarse a los centros de educación, chocan con estructuras metodológicas rígidas que no dejan espacio para la innovación ni les permiten ejercer de acuerdo con su preparación profesional. Los docentes con una trayectoria mayor en el sistema han consolidado métodos funcionales moldeados a lo largo del tiempo, los cuales oponen resistencia a cambios significativos. Al encontrarse con las nuevas propuestas de los docentes noveles, suele surgir una actitud de rechazo que ancla tanto a los profesionales como a las instituciones, impidiéndoles avanzar en sintonía con las tecnologías y las demandas de la nueva sociedad de la información.

Contemplando el avance de la tecnología, la instantaneidad del acceso a los datos y la urgencia de desarrollar habilidades para diferenciar la información beneficiosa y real, resolver estas tensiones se vuelve una máxima prioridad. Actualmente, la realidad escolar se ha transformado en una competencia crítica: se adecúa la educación para estar a la par con las herramientas tecnológicas y el filtrado de información, o se permite que los alumnos sigan

perdiendo terreno ante el avance de esta, relegándolos a una formación ideada para siglos pasados que frena su desarrollo cognitivo. El bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes debe ser la prioridad absoluta de los educadores. Solo resolviendo de manera urgente estas contradicciones del sistema se podrá garantizar una educación legítima, pertinente y transformadora para las futuras generaciones.

Referencias Consultadas

Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI Editores

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Plaza & Janés.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Editorial Galaxia Gutenberg.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas*. Editorial Colofón.

Paulina González-Valdés

Magister en Educación

Directora de Carrera

Educación Parvularia

Universidad Adventista de Chile

dirparvularia@unach.cl

Paz Mejías Osses

Estudiante Educación Parvularia

Universidad Adventista de Chile

pazmejias@alu.unach.cl

Valentina González Villareal

Estudiante Educación Parvularia

Universidad Adventista de Chile

valentinagonzalez@alu.unach.cl

EVALUACIÓN GAMIFICADA: UNA RECONFIGURACIÓN PEDAGÓGICA EN AULAS UNIVERSITARIAS

La evaluación gamificada en educación superior constituye una vía pertinente para resignificar el aula universitaria, en tanto desplaza la evaluación desde una lógica meramente certificadora hacia una experiencia formativa, participativa y orientada al aprendizaje. En un contexto marcado por la transformación digital, la diversificación de trayectorias estudiantiles y la necesidad de fortalecer la motivación académica, esta propuesta adquiere valor porque articula compromiso, autorregulación y desarrollo de competencias sin reducir la innovación a la mera incorporación de tecnologías (Rosas-Fuentes et al., 2026; Chafloque-Capunay et al., 2026).

En primer lugar, la reconfiguración del aula implica una transformación real solo cuando altera las prácticas pedagógicas de fondo y no cuando se limita a introducir elementos lúdicos como adorno metodológico. La revisión de Rosas-Fuentes et al. (2026) muestra que la gamificación en la enseñanza universitaria mejora la motivación, el rendimiento académico y la interacción docente-estudiante, mientras que Ramírez-Espinoza (2025) advierte que su efectividad depende de una implementación supervisada, estructurada y sostenida. En la misma dirección, Quenema Camacho et al. (2026) señalan que la gamificación en evaluación educativa fortalece el pensamiento reflexivo y las competencias transversales cuando existe coherencia entre diseño pedagógico, objetivos y contexto.

Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser únicamente un mecanismo de control para convertirse en una oportunidad de aprendizaje continuo. Esto supone que el error ya no se interpreta como fracaso, sino como parte del proceso formativo, y que la retroalimentación

adquiere un papel decisivo en la mejora del desempeño. La gamificación, en este marco, permite estructurar experiencias evaluativas con progresión, desafíos y reconocimiento del avance, favoreciendo una participación más activa del estudiantado y una relación más reflexiva con el conocimiento (Ojeda-Lara & Zaldívar-Acosta, 2023).

En segundo lugar, los sistemas educativos deben garantizar equidad en estos nuevos territorios de aprendizaje frente a las brechas digitales y sociales existentes. La evaluación gamificada puede ampliar oportunidades, pero también profundizar desigualdades si depende de conectividad, dispositivos o competencias digitales desigualmente distribuidas. Chafloque-Capunay et al. (2026) muestran que la transformación digital universitaria en América Latina todavía enfrenta brechas en infraestructura, gobernanza y evaluación, lo que obliga a concebir la equidad como una responsabilidad institucional y no como una carga exclusiva del estudiante.

Por ello, una evaluación gamificada con enfoque de justicia educativa debe diseñarse con accesibilidad, flexibilidad y acompañamiento pedagógico. No basta con introducir dinámicas de juego; es necesario asegurar que todos los estudiantes puedan participar en condiciones justas, con apoyos diferenciados y criterios transparentes. Ramírez-Espinoza (2025) sostiene que la gamificación tiene alto impacto educativo, pero su efectividad requiere una implementación estructurada, aspecto clave para evitar que las diferencias de acceso se traduzcan en nuevas exclusiones.

En tercer lugar, las tensiones entre el modelo tradicional de enseñanza y las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante se vuelven especialmente visibles en la evaluación. Mientras el paradigma tradicional privilegia la prueba final, la homogeneización de resultados y la lógica de control, la evaluación gamificada introduce progresión, retroalimentación inmediata, participación activa y posibilidad de mejora continua. Esta diferencia altera el sentido mismo de evaluar, porque el estudiante deja de ser receptor pasivo de una calificación y se convierte en protagonista de un proceso que reconoce avances, errores y trayectorias diversas (Rosas-Fuentes D., et al, 2026)

Estas tensiones no deben interpretarse como un obstáculo, sino como un signo de renovación académica. La universidad contemporánea necesita superar la evaluación entendida solo como control externo y avanzar hacia una evaluación para el aprendizaje, donde el progreso tenga valor pedagógico y el error cumpla una función formativa. En este sentido, la gamificación no sustituye la evaluación académica; la reconfigura para hacerla más visible, participativa y reflexiva, especialmente cuando se orienta al desarrollo de competencias complejas como pensamiento crítico, comunicación y trabajo colaborativo (Quenema Camacho et al., 2026; Ramírez-Espinoza, M. L. 2025).

Finalmente, el profesorado universitario no siempre está preparado para asumir este desafío desde una perspectiva integral. La evaluación gamificada exige competencias para

diseñar secuencias coherentes, formular criterios claros, ofrecer retroalimentación oportuna y utilizar mecánicas de juego sin trivializar el aprendizaje. La evidencia disponible coincide en que la sostenibilidad de estas estrategias depende de la formación docente y del respaldo institucional, porque la innovación evaluativa no puede descansar únicamente en la voluntad individual del profesor (Rosas-Fuentes et al., 2026; Ramírez-Espinoza, M. L. 2025).

En síntesis, la evaluación gamificada ofrece una oportunidad concreta para reconfigurar el aula universitaria desde una lógica más humana, activa y equitativa. Su valor no radica en la incorporación de elementos lúdicos como fin en sí mismos, sino en su capacidad para transformar la experiencia evaluativa en un proceso de aprendizaje continuo, motivador y reflexivo. Desde la educación superior, esto implica consolidar prácticas que articulen innovación, justicia educativa y formación docente robusta, de modo que evaluar también signifique enseñar, acompañar y generar sentido académico (Ojeda-Lara & Zaldívar-Acosta, 2023; Rosas-Fuentes et al., 2026; Quenema Camacho et al., 2026).

Referencias Consultadas

- Chafloque-Capunay, F., Chafloque-Capunay, J. E., Solano-Leandro, K., & Reyes-Rosales, L. L. (2026). Transformación digital universitaria en América Latina: Revisión integrativa 2018-2025. *Prohominum*.
- Rosas-Fuentes, D, Rosas-Fuentes, F., & Huisa-Bustamante, R. (2026) Gamificación educativa en la enseñanza-aprendizaje universitaria: una revisión de literatura sobre innovación y motivación académica. *Espacios*, 47(1), 306-320. <https://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n01r06>
- Quenema Camacho, N., Otero Bocanegra, P., Condeso Camizan, S., Hernández Ramos, E., Castillo Palacios, F. (2025) Gamificación en la evaluación educativa: transformando el aprendizaje en experiencias interactivas desde una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), e601061. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15427281>
- Ojeda-Lara, O. G., & Zaldívar-Acosta, M. del S. (2023). Gamificación como metodología innovadora para estudiantes de educación superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 5-11. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.332>
- Ramírez-Espinoza, M. L. (2025). Uso de técnicas de gamificación en universitarios. *Revista Docentes 2.0*, 18(2), 402-412. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.730>

Estermania Salazar-Contreras
Magíster en Psicología Comunitaria
Académica en cursos de Formación práctica
Universidad Católica de Temuco
Chile
[*estermania.salazar@uct.cl*](mailto:estermania.salazar@uct.cl)

***EDUCACIÓN TRADICIONAL Y APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE.
UNA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA DESDE LA ECOLOGÍA DE SABERES.***

Las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante tensionan profundamente el modelo tradicional de enseñanza, pues cuestiona sus bases epistemológicas, culturales y políticas. Este modelo tradicional centrado en el docente se focaliza en la transmisión homogénea y hegemónica del conocimiento a través del curriculum. En contraste, las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante valorizan los saberes situados, la experiencia, el vínculo con el territorio y la participación en la construcción del aprendizaje. Esta tensión se expresa especialmente en contextos rurales, donde las dinámicas escolares suelen invisibilizar las epistemologías locales y las formas de conocimiento construidas en relación con el entorno.

Desde esta perspectiva, el conocimiento moderno ha fragmentado la realidad, separando lo humano de su entorno y reduciendo la complejidad a categorías más simples (Morin, 1984). Es necesario entonces un pensamiento complejo que reconozca la intersubjetividad de la persona. Un pensamiento transdisciplinario permite comprender la escuela como parte de un ecosistema sociocultural, donde los aprendizajes emergen a partir de la interacción con el territorio, la comunidad y sus prácticas locales.

No obstante, estas perspectivas centradas en el estudiante se conflictúan con estructuras escolares tradicionales que continúan organizándose bajo lógicas estandarizadas. El currículum escolar como agente dominante interviene bajo una lógica homogeneizante para normar a la sociedad, invisibilizando la complejidad de la realidad educativa mediante prácticas adultocéntricas y monoculturales. Como señala Fernet (2018), la racionalidad instrumental jerarquiza los saberes y los utiliza como mecanismos de dominación.

En este sentido, la dimensión política del currículum incorpora contenidos, metodologías y formas de evaluación universales, sesgando saberes culturales y territoriales. Estas prácticas colonizadoras reproducen relaciones de violencia epistémica que deben ser tensionadas frente al conocimiento situado y a la valoración de la persona en relación con el entorno, para una justicia epistémica.

Esta problemática se evidencia especialmente en la escuela rural, donde la tensión entre el modelo tradicional de enseñanza y las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante se traducen en prácticas que invisibilizan epistemologías situadas que han sido construidas por estudiantes y familias a partir de su experiencia y vínculo con el territorio. Estas escuelas presentan particularidades sociopolíticas, culturales, estructurales y geográficas que influyen en su implementación. La escasez de recursos, el aislamiento territorial, las limitadas o nulas oportunidades de formación continua y las creencias y representaciones que tienen los docentes y directivos sobre diversidad, determinan las dinámicas escolares (Boix, 2014). Estas dinámicas requieren una propuesta educativa articulada entre territorio, cultura y conocimiento.

En este escenario, las pedagogías centradas en el estudiante desafían las estructuras tradicionales de enseñanza al cuestionar, ¿qué saberes son legítimos?, ¿quiénes pueden definir o determinar su legitimidad?, y ¿cómo el aprendizaje puede articularse con el territorio y su cultura local? Desde un pensamiento ecologizante (Jaramillo, 2003), fundado en la epistemología de ecología de saberes (Santos, 2009), es posible tensionar el carácter hegemónico del currículum escolar y transformar las prácticas educativas para un aprendizaje con significado y pertinencia cultural.

Hoy, el desafío educativo no consiste únicamente en la incorporación de metodologías innovadoras, sino en transformar las bases epistemológicas que sostienen la enseñanza tradicional. Educar bajo una perspectiva centrada en el estudiante, desde nuevas bases epistemológicas con sentido de justicia epistémica en espacios educativos situados, democráticos y culturalmente pertinentes.

Referencias Consultadas

- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 24, 89-97. DOI <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>
- Fornet, R. (2018). Del conocimiento teórico contemplativo al saber dominador y destructor. *Valenciana*, 11(21), 321-346. <https://doi.org/10.15174/rv.v0i21.361>
- Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia. *Cinta de moebio*, (18), 174-178. <https://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.html>
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos Editorial del Hombre
- Santos, B. (2009). Hacia sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En Santos B., (Ed.). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social* (pp. 98-158). Siglo XXI

Sergio Ajata Calle

Estudiante de Pedagogía en Educación General Básica

Universidad Adventista de Chile

sergio.ajata@alu.unach.cl

Camila Muñoz Bravo

Estudiante de Pedagogía en Educación General Básica

Universidad Adventista de Chile

camilamunozb@alu.unach.cl

Felipe Retamal Acevedo

Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación

Docente

Pedagogía en Educación General Básica

Universidad Adventista de Chile

feliperetamal@unach.cl

***RECONFIGURAR EL AULA NO ES DIGITALIZARLA: REPENSAR LA LABOR
DOCENTE UN DESAFÍO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN EN ENSEÑANZA
BÁSICA DEL SIGLO XXI***

Durante los últimos años, en el contexto escolar se ha ido incorporando la idea de utilizar tecnologías digitales, lo que equivale a innovar en educación. Sin embargo, esta afirmación puede ser cuestionada desde la realidad de la educación básica. Diversos estudios muestran que el impacto educativo de las tecnologías no depende simplemente de su presencia en el aula, sino de cómo estas son integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Castaño Muñoz et al. (2023), identifican que el desarrollo de competencias digitales en estudiantes se relaciona especialmente con prácticas pedagógicas colaborativas y proyectos interdisciplinarios mediados por la tecnología. En la misma línea, Lucas et al. (2021) sostienen que los docentes requieren tanto acceso a la tecnología como a competencias pedagógicas para utilizarlas en el contexto educativo. Por ello, reconfigurar el aula no consiste en digitalizar prácticas tradicionales, sino en transformar la manera en que se construye el aprendizaje escolar.

En este escenario, se infiere que la transformación educativa va más allá de la disposición individual del profesorado; la evidencia sugiere que el desafío también es estructural. La formación docente enfrenta la necesidad de fortalecer las condiciones que permitan desarrollar competencias digitales profesionales, incluyendo acceso a desarrollo profesional continuo, apoyo organizacional y reconocimiento institucional del trabajo pedagógico vinculado a la digitalización (Lindfors et al., 2021) De forma complementaria, Lucas et al. (2021) identifican que la competencia digital docente se relaciona tanto con factores contextuales como la confianza, apertura y experiencia práctica en el uso pedagógico

de herramientas digitales. En la educación básica esto es relevante puesto que el docente debe acompañar en los procesos formativos, emocionales y sociales en etapas fundamentales del desarrollo integral del niño. Por consiguiente, más que cuestionar si el profesorado está preparado, la pregunta correcta debería dirigirse a si los sistemas educativos están preparando a sus docentes para enfrentar esta transformación.

Aparte del acceso a la información, aprender depende de experiencias pedagógicas que permitan la participación activa del estudiante. En este sentido, entra en juego el constructivismo social, el cual plantea que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción y la construcción colectiva del conocimiento, superando los modelos centrados en la transmisión del conocimiento sólo por un interlocutor (Pinto Ladino et al., 2019). Desde esta mirada, el aula no exige solamente nuevos recursos, sino una transformación del vínculo pedagógico donde el docente debe asumir el rol mediador del aprendizaje.

La transformación educativa no ocurre de manera aislada; por el contrario, se da en contextos donde las condiciones familiares, socioeconómicas y escolares influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje. Gonzalez-Betancor et al. (2021) evidencian que el acceso a tecnologías digitales se determina por el nivel socioeconómico familiar, mientras que la integración de tecnologías en la escuela puede actuar como un mecanismo compensatorio frente a esta desigualdad. Entonces, hablar de reconfiguración en educación básica exige una visión más amplia que garantice condiciones pedagógicas, humanas y sociales para que esta innovación no profundice desigualdades ya existentes.

Sin embargo, el problema va más allá de la reducción de la brecha digital; su uso pedagógico depende igualmente de las competencias digitales docentes, la confianza en su utilización y la apertura hacia nuevas metodologías (Lucas et al., 2021). Además, Limiñani y Apaza (2017) plantean que la transformación del aula debe ser digital, espacial y relacional. Si las tecnologías digitales se van incorporando, manteniendo una lógica donde el docente continúa siendo el emisor principal del conocimiento y el estudiante un receptor pasivo, entonces difícilmente se puede hablar de una transformación educativa.

Frente a esto, Pinto Ladino et al. (2019) afirman la importancia de fomentar el aprendizaje basado en problemas para que exista tanto construcción colaborativa como reflexiva en el aula. Incluso experiencias como el uso de robótica educativa en la enseñanza muestran que las tecnologías influyen positivamente en el proceso educativo, puesto que incentiva al compromiso, interés y participación activa del estudiante (Brender et al. 2021). De este modo se entiende que el verdadero desafío no es modernizar el aula, sino abandonar prácticas tradicionales que, aunque ahora ocurran frente a una pantalla, siguen reproduciendo el mismo modelo educativo unidireccional.

En consecuencia, la reconfiguración del aula actual no puede reducirse a una conversación sobre plataformas, dispositivos o innovación metodológica aislada; en educación básica, los salones de clases siguen siendo los primeros espacios en que los alumnos aprenden formas de relacionarse, construir identidad, desarrollar autonomía y comprender el mundo en que habitan (Goagoses et al., 2023). Por ello, transformar este espacio implica mucho más que incorporar tecnologías: exige revisar críticamente qué prácticas seguimos reproduciendo y qué tipo de aprendizaje estamos promoviendo.

Referencias Consultadas

- Brender, J., El-Hamamsy, L., Bruno, B., Chessel-Lazzarotto, F., Zufferey, J. D., & Mondada, F. (2021). Investigating the role of Educational Robotics in formal mathematics education: The case of geometry for 15-year-old students. En *Technology-Enhanced Learning for a Free, Safe, and Sustainable World* (pp. 67–81). Springer International Publishing. <http://www.springer.com/series/7409>
- Castaño Muñoz, J., Vuorikari, R., Costa, P., Hippe, R., & Kampylis, P. (2023). Teacher collaboration and students' digital competence - evidence from the SELFIE tool. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 476–497. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1938535>
- Goagoses, N., Suovuo, T. B., Winschiers-Theophilus, H., Suero Montero, C., Pope, N., Rötönen, E., & Sutinen, E. (2023). A systematic review of social classroom climate in online and technology-enhanced learning environments in primary and secondary school. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11705-9>
- González-Betancor, S. M., López-Puig, A. J., & Cardenal, M. E. (2021). Digital inequality at home. The school as compensatory agent. *Computers & Education*, 168(104195), 104195. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104195>
- Limiñani, N. A. G., & Apaza, M. L. G. (2017). Ambientes de aprendizaje eficientes. *Scientia*, 6(1), 77-99. <https://www.uab.edu.bo/ojs/index.php/scientia/article/view/80>
- Lindfors, M., Pettersson, F., & Olofsson, A. D. (2021). Conditions for professional digital competence: the teacher educators' view. *Education Inquiry*, 12(4), 390–409. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1890936>
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160(104052), 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>

Cuaderno Iberoamericano de Educación

Año 8, Número 54

Pinto Ladino, J. E., Alonso, V., Bello, C., Mireya, O., & Castillo, S. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. Unirioja.es.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982088.pdf>

Costa Rica

Alexandra María Abarca Chinchilla

Máster en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia.

Investigadora en el Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia

Universidad Estatal a Distancia.

Costa Rica

aleabarca@uned.ac.cr

¿AULA TRADICIONAL O ESPACIO DE OPORTUNIDADES?

Cuando se piensa en el salón de clases, es común la imagen de la persona educadora al frente de un grupo de alumnos en filas de pupitres y estos escuchando pasivamente. Sin embargo, ¿sigue siendo la realidad predominante o se está ante una transformación que aún no se logra consolidar? Es esperable e incluso deseable que esos recuerdos sean lejanos y respondan a un tiempo y un contexto en particular. Las nuevas composiciones y formas de interacción hoy podrían presentar muchas más opciones tipo laboratorio y entornos de encuentro tanto presenciales como virtuales.

Desde la perspectiva de la creatividad e innovación pedagógica, estos procesos responden a la necesidad de una práctica dinámica actualizada y pertinente, en articulación con la alfabetización y el uso racional de la tecnología como un elemento integrador, acompañado de métodos educativos y no meramente simbólico.

Bajo una visión integral y equitativa donde la comunidad estudiantil es la protagonista del proceso, las instituciones deben disponer de estrategias que favorezcan condiciones orientadas al logro académico.

En este sentido, la eficacia educativa no puede entenderse sin considerar su impacto en el desarrollo de la sociedad, como lo señala Sánchez:

La educación representa un eslabón clave para lograr los objetivos de desarrollo humano, progreso social y económico de cualquier nación. Dichas razones subrayan la necesidad y la creciente preocupación por la prestación de un servicio educativo de calidad en los distintos modelos existentes, ya que de ello depende el éxito en la consecución de proyectos y objetivos. (2026, p. 18)

Los aspectos estructurales y políticos son base fundamental para consolidar la enseñanza principalmente en sectores estatales. Se requiere continuidad y sostenibilidad en los planes educativos. Esto permite seguir garantizando inclusión y equidad en los territorios más desfavorecidos, así como en aquellos donde se demanda modernización hacia el desarrollo de funciones de manera progresiva, con el fin de reducir las brechas digitales como las sociales.

Un ejemplo concreto de estos esfuerzos se observa en Costa Rica: “La Universidad Estatal a Distancia (UNED) instaló 10 aulas equipadas con conexión a Internet satelital de

alta velocidad en comunidades rurales e indígenas que, –por décadas–, han enfrentado condiciones de aislamiento y exclusión digital” (UNED, 2025, párr. 1). La réplica de esta iniciativa debe ser extendida a más regiones, pudiendo ser asumida también por otras instancias del Estado.

El Estado de la Educación en el país muestra algunos avances; sin embargo, en la educación básica persisten vacíos y retos en diversas poblaciones aún no atendidas. Esta situación evidencia la persistencia de modelos tradicionales de enseñanza vinculados a prácticas del pasado.

En relación con esta temática, las autoras Paredes et al., indican lo siguiente:

La expansión de ecosistemas digitales de aprendizaje ha reconfigurado las dinámicas educativas al integrar tecnologías que favorecen la personalización, interacción y toma de decisiones pedagógicas sustentadas en datos. Este fenómeno ha impulsado transformaciones en las prácticas docentes, orientándolas hacia modelos más flexibles, colaborativos y centrados en el estudiante, aunque persisten tensiones vinculadas con su implementación efectiva. (2026, p. 261)

En este engranaje, otro actor destacado es el profesorado, cuyo perfil e idoneidad se han visto interpelados por los cambios del acto educativo. Ya no se concibe como una figura aislada, sino un profesional en constante formación, capaz de integrar el pensamiento crítico, la inteligencia artificial y recursos tecnológicos en su ejercicio.

En este escenario, el aula deja de ser un espacio físico para convertirse en una red de posibilidades. El reto consiste en ampliar los entornos e incorporar dispositivos, pero también en garantizar que estas evoluciones respondan a las oportunidades y las realidades diversas del estudiantado. No se trata, entonces, de abandonar el espacio tradicional, sino de resignificarlo.

Referencias Consultadas

Acontecer. (2025, 9 de diciembre). *UNED conecta con Internet satelital a 10 comunidades rurales e indígenas históricamente excluidas*. <https://acontecer.uned.ac.cr/uned-conecta-con-internet-satelital-a-10-comunidades-rurales-e-indigenas-historicamente-excluidas/>

Paredes Minda, M. E., Molina Velastegui, B. M., Caicedo Bajaña, D. K., Véliz Gavilanes, K. J., y Palacios Jurado, L. Y. (2026). Ecosistemas digitales de aprendizaje y su incidencia en la transformación de las prácticas educativas. *Ciencia y Educación*, 7(3.1), 621 - 632. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19573145>

Sánchez Ramos, M. (2026). Calidad educativa y su impacto en las prácticas pedagógicas desde una perspectiva interpretativa. *Ciencia y Educación*, 7(3), 17 - 33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19058313>

Isela Tatiana Ramírez Ramírez

Magister en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia

Investigadora Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia

Universidad Estatal a Distancia,

San José,

Costa Rica

tramirez@uned.ac.cr

MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA: RECONFIGURAR EL AULA DESDE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Hablar hoy de la reconfiguración del aula supone, para el profesorado, asumir que el acto educativo ya no se limita a un espacio físico ni a una secuencia lineal de contenidos. Sin embargo, esta expansión del aula hacia territorios digitales, híbridos y comunitarios plantea una pregunta clave: ¿estamos frente a una transformación pedagógica genuina o ante una actualización superficial de viejas prácticas? Desde la experiencia docente, la respuesta surge del sentido pedagógico que orienta el uso de la tecnología y de las intencionalidades formativas que la sustentan.

La transformación digital en el ámbito educativo ha redefinido las formas de enseñar, aprender y participar en la construcción del conocimiento. Más allá del dominio técnico, la alfabetización digital supone el desarrollo de competencias críticas que permiten analizar, evaluar y utilizar la información de manera ética y reflexiva. Dentro de este contexto, se promueven nuevas dinámicas de colaboración y aprendizaje, favoreciendo la participación de estudiantes y docentes, así como la configuración de entornos educativos más dinámicos que fortalecen el pensamiento crítico y las competencias investigativas para una producción académica más fundamentada (Ramírez-García et al., 2025).

La integración de la tecnología en el aula facilita la transición hacia metodologías activas que sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su autonomía y participación directa en la construcción del saber. Modelos emergentes como el aula invertida (flipped classroom), la gamificación, el aprendizaje basado en problemas (ABP), la cultura maker y la narrativa transmedia aprovechan los recursos digitales para crear experiencias de aprendizaje personalizadas y motivadoras que superan la simple memorización (Almache Laica et al., 2025; Azuara, RV, et al., 2025; Júnior, J. F. C., et al., 2025)

Estas estrategias fomentan el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias transversales críticas, transformando el rol del docente en un mediador y facilitador que diseña entornos de aprendizaje enriquecidos, flexibles y conectados con la realidad.

La expansión del aula hacia entornos digitales también ha visibilizado desigualdades persistentes en los procesos educativos mediados por la tecnología. Estas brechas trascienden el simple acceso a una computadora o a una conexión a internet, ya que abarcan múltiples

dimensiones, como la disponibilidad de dispositivos adecuados, la calidad de la conectividad y el desarrollo de competencias digitales que permitan al estudiante apropiarse críticamente de la tecnología y generar conocimiento a partir de ella. A esto se suman desigualdades de carácter socioeconómico, institucional y aquellas que afectan particularmente a poblaciones con discapacidad o en condición de vulnerabilidad social.

Para el profesor, garantizar equidad supone diseñar propuestas flexibles, multimodales y sensibles al contexto del estudiantado. De allí que, la reducción de las brechas digitales en educación requiere estrategias integrales que articulen una inversión sostenida en infraestructura tecnológica, especialmente en zonas rurales y comunidades históricamente excluidas. Como señala Veliz Huanca (2025), cerrar esta brecha implica procesos de formación docente que trasciendan el dominio técnico y fortalezcan el rol del profesorado como un mediador pedagógico capaz de integrar tecnología, pedagogía y conocimiento disciplinar de forma coherente.

Ante este panorama, la cultura escolar, todavía anclada en la estandarización, la cobertura de contenidos y la evaluación sumativa, entra en conflicto con propuestas que privilegian la autonomía, la personalización y el aprendizaje significativo. Desde la práctica docente, estas tensiones se manifiestan en la gestión del tiempo, la evaluación y las expectativas institucionales. El desafío consiste en equilibrar las demandas del sistema con una pedagogía que reconozca al estudiante como sujeto activo, sin perder de vista la dimensión ética y formativa de la educación.

Finalmente, la reconfiguración del aula repercute directamente la formación docente. Más que sumar competencias técnicas, se requiere una redefinición profunda de la identidad profesional. El docente del siglo XXI necesita desarrollar capacidades de diseño pedagógico, evaluación formativa, alfabetización digital y reflexión ética sobre el uso de tecnologías. Vera Azuara et al. (2025) sostienen que el docente debe ser un mediador capaz de diseñar ambientes de aprendizaje que integren la tecnología de forma crítica y contextualizada para promover la autonomía y colaboración estudiantil.

Desde esta perspectiva, la formación inicial y continua debe concebirse como un proceso reflexivo y situado, que permita al docente analizar sus propias prácticas, experimentar con nuevos enfoques y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, en lugar de adaptarse acríticamente a modas educativas.

Reconfigurar el aula no significa dismantelar la escuela, sino resignificarla. Desde el rol docente, esta transformación solo es posible si se articula innovación pedagógica, equidad educativa y formación profesional. La tecnología puede ampliar los territorios de aprendizaje, pero es la pedagogía y el compromiso ético del docente, la que define su sentido. Sin esta mirada, la reconfiguración del aula corre el riesgo de quedarse en la superficie, dejando intactas las desigualdades y las prácticas que se pretende superar.

Referencias Consultadas

- Almache Laica, A. R., Andrade Santana, G. B., Caicedo Valencia, Y. B., Macías Capa, M. L., & Padilla Eras, D. Y. (2025). Aprendizaje activo en la era digital: Impacto de las herramientas TIC en la construcción del conocimiento. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 1684–1712.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.940>
- Azuara, R. V., Martínez, C. O., Díaz, S. R., & Castro, A. L. C. (2025). La transformación digital de la educación superior: Análisis de retos y oportunidades en la era virtual. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 19.
- Júnior, J. F. C., D'Oliveira, K. S., dos Santos, M. C. F., de Almeida, J. D. S. R., da Luz, M. J., da Silva Duarte, E. M., et al. (2025). Fundamentos de la educación y su reconfiguración ante las nuevas tecnologías. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 14(8), 8.
- Ramírez-García, A. G., Castillo-Escalante, I. C., Rodríguez-Sauceda, E. N., & Artigas, W. (2025). Presencia y uso de plataformas digitales por profesores de posgrado en pro de la visibilidad universitaria. *Revista Educación*, 49(2).
<https://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.573>
- Veliz Huanca, F. S. (2025). *Alfabetización digital 360°: Transformando la educación para formar líderes del siglo XXI*. Editorial PLAGCIS.

Nota ética

Este texto fue elaborado con apoyo de herramientas de inteligencia artificial en la fase de estructuración y redacción inicial, bajo revisión crítica y validación académica de la autora.

Anahí Yireth Pérez Campos

Bachillerato en la Enseñanza de las Ciencias Naturales

Estudiante de Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Naturales

Universidad Estatal a Distancia

Heredia

Costa Rica

anahi.perez@uned.cr

NUEVAS FORMAS DE APRENDER Y ENSEÑAR: LA RECONFIGURACIÓN DEL AULA EN EL SIGLO XXI

La verdadera redefinición del aula ocurre cuando hay una transformación real de las metodologías, así como la construcción del conocimiento, no únicamente la incorporación superficial de la tecnología. Se debe considerar que el estudiantado se ha desarrollado actualmente en un contexto digital diferente al de generaciones anteriores; hoy los alumnos interactúan desde edades tempranas con teléfonos inteligentes, contenido audiovisual y múltiples fuentes de información que captan su atención de forma inmediata por lo que, la educación debe responder a estas nuevas necesidades e intereses.

Por esa razón, este proceso de renovación debe partir de esa realidad y ajustarla con el fin de promover aprendizajes cada vez más significativos, participativos y contextualizados, sin embargo, el uso de equipos no garantiza innovación educativa, por ende, si solo se usan herramientas para sustituir métodos tradicionales, el cambio continúa siendo superficial.

La modernización se observa en la actualidad, con el uso de inteligencia artificial en educación, aplicación de estrategias didácticas como flipped classroom, integración de dispositivos móviles y aplicaciones que han cambiado la forma de enseñar y aprender. “Estos entornos permiten a los estudiantes aprender en cualquier momento y lugar, y facilitan la comunicación y colaboración entre ellos y con sus docentes” (López-Menes et al, 2018, como se citó en Soledispa et al., 2023, p. 6457) esto evidencia un cambio en las prácticas educativas y una mayor equidad.

De igual manera, el apoyo de sistemas de educación a distancia y acciones integrales como la donación de computadoras, la disponibilidad gratuita o más asequible de internet y la habilitación de recursos modernos, contribuyen a que el alumnado posea las mismas oportunidades de ingreso y participación, principalmente en comunidades vulnerables o rurales. Lo anterior, ayuda a reducir la brecha digital y social relacionada con dificultades de acceso.

“La primera de ellas sería la ocasionada por problemas de acceso a los medios digitales y acceso a las TIC y la otra, la cual se establece como la más grave, la brecha relativa a problemas con las competencias digitales” (Rodicio-García et al, 2020, como se citó en

Fernandes, 2023, p. 5). El equilibrio académico desde este punto puede ser promovido incluyendo el trabajo colaborativo para que personas con mayores recursos apoyen a aquellos que poseen menos acceso. También, la adaptación de dinámicas de acuerdo con la realidad del entorno y, uso de forma creativa de los recursos disponibles.

Por su parte, las tensiones entre el modelo tradicional y los enfoques centrados en el estudiante surgen, por las diferencias entre la forma de concebir el proceso. Anteriormente, se caracteriza por una formación más vertical, donde se transmitían conocimientos y el estudiante adoptaba un rol pasivo, priorizando la memorización y calificaciones. En contraste, a estas perspectivas se promueven la participación, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y construcción significativa del conocimiento.

El principal conflicto presente es la resistencia para implementar desde la innovación, por causa de la falta de capacitación o escepticismo sobre su efectividad. En ocasiones, persisten prejuicios por considerarse menos rigurosas o más difíciles de aplicar, ya que requieren mayor planificación, creatividad y adaptación de recursos. Incluso podría ser que algunas instituciones aún no se encuentran completamente preparadas para estos cambios urgentes.

Como consecuencia de estos desafíos, surge la posibilidad de que el profesorado no se encuentre preparado totalmente para asumir los retos que implica la renovación del aula en el siglo XXI, por lo que es necesaria una redefinición profunda de su formación. El educador o educadora del siglo XXI debe dejar de concebirse solo como un transmisor de contenidos memorísticos y asumir un rol más flexible, orientador y mediador, reconociendo que el estudiantado tiene distintos ritmos, intereses, experiencias y formas de aprender. Por ende, más que mantener modelos rígidos, se necesita una evolución que permita construir acciones formativas acordes con las dinámicas de la sociedad contemporánea.

Referencias Consultadas

Fernandes Procopio, L., Blanchard, M y Rabelo Procopio, M. (2023). Los nuevos retos educativos para la educación del siglo XXI: el papel de la formación del profesorado. *Educação Temática Digital*, 25(1), 1-18. <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v25/1676-2592-etd-25-e023069.pdf>

Soledispa Toala, F. G., Álvarez Méndez, H. I., Anaguano Corella, G. M. y Cholota Hurtado, M. G. (2023). Cómo la tecnología está transformando la educación en el siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6455-6474. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5799

Ecuador

César Rafael Narváez Carrión

Magíster en Pedagogía de la Enseñanza del Idioma Inglés

Docente Auxiliar Titular I

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Semillero de Investigación

Zentrum für Medienpsychologie und Verhaltensforschung

crnarvaez1@espe.edu.ec

EN RUTA HACIA LA ANDRAGOGÍA: TECNOLOGÍA, COSTOS SOCIALES Y AULA INVERTIDA

La reconfiguración y el verdadero cambio en las aulas no dependen de la incorporación superficial de nuevos componentes como la tecnología o el juego. La verdadera transformación depende de un análisis profundo y una incorporación creativa de mejoras en el sistema educativo. De la misma manera que se puede innovar sin tecnología, se puede también centrar el aprendizaje en el estudiante sin desplazar al docente de su responsabilidad como guía de los procesos en el aula, tal es la realidad del aula invertida (Aguilera Ruiz et al., 2017), una ruta posible hacia el aprendizaje auto dirigido con un enfoque marcadamente andragógico.

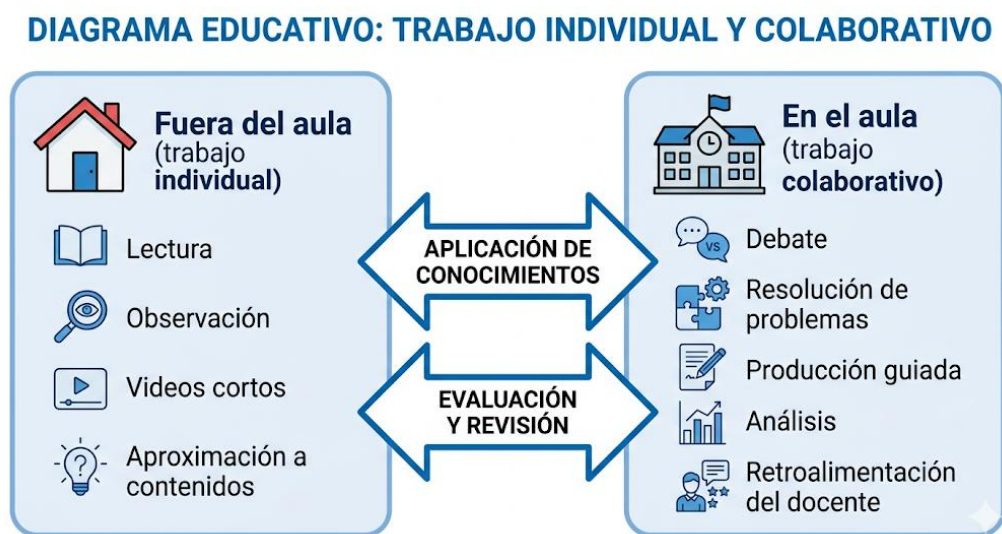
Para comprender esta ruta es preciso primero definir su proceso central. El enfoque andragógico no se opone a la pedagogía, sino que la complementa a través de un reconocimiento expreso a las particularidades propias del aprendizaje del individuo adulto. Este proceso se estructura en cinco puntos: un diagnóstico inicial del perfil de autonomía del estudiante (el mero hecho de ser adulto no implica que el estudiante esté listo para un enfoque andragógico autodidacta), la negociación del contrato de aprendizaje, el uso de problemas reales y contextualizados, la autoevaluación como herramienta de formación y el ambiente horizontal, en donde el docente actúa como facilitador del proceso.

En aparente oposición al enfoque pedagógico (que contempla la enseñanza a los niños) este enfoque reorienta el proceso partiendo de la caracterización del aprendizaje adulto, destacando cuatro características: la comprensión del propósito del aprendizaje, la validación de experiencias previas, la gestión del tiempo y la aplicación del conocimiento en entornos reales. El aula invertida se convierte así en una estrategia andragógica concreta en donde la revisión previa, la gestión del tiempo y la autoevaluación continua (autoaprendizaje) y, por otro lado, la aplicación y discusión en el aula (aprendizaje activo). De esta manera, la aparente oposición es realmente una mejora sustancial, puesto que un adulto requiere la validación de su aporte, desde la valoración de su contribución como adulto.

Aula invertida, responsabilidad y el falso debate entre motivación y disciplina

Considerando este contexto andragógico, la meta de la educación formal, el aula invertida presenta notables ventajas. En el aula invertida, la aproximación superficial a los contenidos tiene lugar fuera del aula de clase para reservar el valioso y reducido tiempo en aula al debate, la resolución de problemas y la producción guiada. Así, el estudiante tiene la responsabilidad de plasmar individualmente su interés en la lectura y la observación – justamente como lo haría un adulto responsable – mientras que las operaciones de mayor complejidad: análisis, replicación y producción, se realizan colectivamente en el aula (Narváez, 2018), dando la oportunidad al docente de dar un apoyo y una retroalimentación más adecuados durante el proceso (Fig. 1). En este punto es clave clarificar la concepción del aprendizaje centrado en el estudiante: no se trata de que su voluntad conduzca el proceso, sino de que su aprendizaje sea la prioridad (Ontoria et al., 2023).

Figura 1. Trabajo en aula invertida.



Nota: Imagen generada por inteligencia artificial. (Gemini, 2026).

En este punto, si bien la dinámica de aula es clave para mantener una motivación alta, el aprendizaje no es resultado exclusivo de esta motivación. El aprendizaje es más bien el resultado de un equilibrio entre la motivación y la disciplina. En el aula invertida, esto se logra con compromisos expresos frente a metas alcanzables a corto y mediano plazo, contratos negociados y sistemas de retroalimentación que no confunden apoyo con vigilancia. En este mismo sentido, la tecnología puede ser un apoyo innegable, aunque el exceso de control digital tiene impactos negativos en la confianza.

En esta dinámica, la inclusión del componente tecnológico debe analizarse profundamente en el contexto andragógico. Precisamente desde este enfoque andragógico,

es necesario vincular todas las variables en juego: un error frecuente es el de confundir tecnología con innovación. La innovación es una integración creativa de nuevas prácticas, con o sin tecnología (Avasiloaie, 2023), y la reflexión en el diseño beneficia notablemente a la consolidación de los hábitos de estudio del individuo adulto. En este contexto, lo novedoso se constituye en un promotor de la motivación que, como vimos, se respalda notablemente en la autonomía y el propósito, característicos del individuo adulto y pilares del aprendizaje desde el enfoque andragógico.

Por tanto, la integración superficial de la tecnología solamente representa un aumento injustificado de los costos educativos, sin llegar a un impacto sostenido en el aprendizaje. Este problema no es secundario desde una mirada andragógica: en la dinámica consumista actual, la inversión en dispositivos para el aprendizaje constituye un problema de fragmentación familiar al someter a los padres a largas jornadas de trabajo para conseguir los medios necesarios (Ramírez García y Salcines Talledo, 2020), lo que contradice directamente el principio andragógico de validación del adulto como ser integral, cuya vida no puede fragmentarse entre trabajo forzado y aprendizaje superficial.

Para remediarlo, la concientización de los padres y futuros padres tiene impacto inmediato en las dinámicas familiares, contribuyendo a evitar que la educación ponga en desventaja a los menos favorecidos cuando las prácticas llegan a una dependencia del acceso a los dispositivos (Fig. 2). No se trata tampoco de satanizar el uso de la tecnología, puesto que sus ventajas para dinamizar el aprendizaje son innegables y su omnipresencia en el mundo moderno fundamentan la consolidación de una real alfabetización digital. Así, el uso eficaz de la tecnología se halla subordinado a un diseño instruccional sólido alineado a un propósito pedagógico claramente identificado y cumple con un papel social importante.

Figura 2. Brecha digital.



Nota. Imagen generada por inteligencia artificial. (Gemini, 2026).

Al considerar la incorporación de la tecnología, cabe reflexionar en torno al impacto de su utilización. La fragmentación atencional por multitarea, el uso problemático de internet, los problemas posturales y la fatiga visual, son algunas de las consecuencias negativas de la sobreexposición a las pantallas (Narváez Carrión et al., 2022), lo cual justifica una incorporación de la tecnología bajo una justificación razonada. Así, el aula invertida debe incorporar protocolos de higiene digital: límites de tiempo por sesión y acompañamiento constante, pausas activas y una reflexión profunda en torno a la importancia de la autorregulación.

En este punto, resulta pertinente considerar la formación docente tanto para una sólida alfabetización digital como para un abordaje pedagógico adecuado en el aula (Macas Granda et al., 2021). El docente debe ser consciente de la importancia tanto del manejo diestro de la tecnología como de los impactos negativos de su abuso y de las diferentes posibilidades en la práctica del aula, otro aspecto en el cual el aporte estudiantil propio del aula invertida resulta muy enriquecedor y justifica la existencia de debates y actividades de producción en distintos formatos.

Conclusiones:

En conclusión, la ruta hacia la andragogía bien puede beneficiarse de la práctica de los modelos de aprendizaje activo, particularmente del aula invertida. Para ello, el rol del docente “tras bambalinas” es de capital importancia. Es importante concientizar al estudiantado acerca de la importancia de la responsabilidad, buscando un equilibrio entre motivación y disciplina. Por otro lado, es imperativo lograr un análisis profundo que subordine el uso de la tecnología al diseño instruccional, tomando en cuenta las necesidades propias de la equidad operativa, con el aporte de protocolos de higiene digital para promover la autorregulación y consolidar la mencionada responsabilidad estudiantil. Finalmente, es fundamental promover la formación docente integral para la integración de todos estos componentes, con miras a la obtención de óptimos resultados a corto, mediano y largo plazo.

Referencias Consultadas

- Aguilera Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., del Carmen Lozano-Segura, M., & Yanicelli, C. C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Avasiloaie, R. (2023). Creativity and technology: interactions. *Studiul Artelor Și Culturologie: Istorie, Teorie, Practică*, 2(43), 149-154. <https://doi.org/10.55383/amtap.2022.2.27>
- Google. (2026). *Gemini 2.5 Flash* [Large language model]. <https://gemini.google.com>

- Macas Granda, C. J., Granda Asencio, L. Y., & Carbay Cajamarca, W. A. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 350-363.
<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/download/156/444>
- Narváez Carrión, C. R., Larrea Astudillo, N. C., Cruz Báez, E. R., Analuisa Maiguashca, J. C., & Córdova Tafur, E. E. (2022). ¿Papel o pantalla? Preferencias de los estudiantes en lo referente a la lectura. *Revista Vínculos ESPE*, 7(2), 45-59.
<https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/vinculos/es/article/view/2294>
- Narváez, R. (2018). La clase invertida: el docente como facilitador. *Revista para el Aula-IDEA*, 11-12. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_028_0004.pdf?itok=1n6hleN9EK
- Ontoria, A., Gómez, J. P. R., & de Luque, Á. (2023). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta* (Vol. 176). Narcea Ediciones.
<https://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=kP3DEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1873&dq=Aprendizaje+centrado+en+el+alumno:+metodolog%C3%ADa+para+una+escuela+abierta>
- Ramírez García, A., Salcines-Talledo, I., & González-Fernández, N. (2020). Los dispositivos móviles en el hogar. Interés formativo de las familias españolas.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/21024>

España

Verónica Quezada Hernández País: España

Estudiante Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación

Investigadora en formación

Universidad de Barcelona

veronicaquezada1@ub.edu

Marta Gràcia

Doctorado en Psicología

Profesora Titular Universidad

Universidad de Barcelona

España

mgraciag@ub.edu

RECONFIGURAR EL AULA: ¿TRANSFORMACIÓN REAL O SUPERFICIAL? TECNOLOGÍA, DIÁLOGO Y PRÁCTICA REFLEXIVA

En los últimos años, el concepto de reconfiguración del aula, entendida como la transformación de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, así como de los espacios, tiempos y recursos que estructuran las experiencias educativas ha ganado protagonismo en los discursos educativos (Selwyn, 2022). Esta reconfiguración se ha expresado, sobre todo, en la incorporación de recursos tecnológicos digitales a la planificación didáctica: plataformas digitales, materiales interactivos y entornos virtuales que permiten a los estudiantes acceder a contenidos y experiencias que la docencia tradicional, por sí sola, no podría ofrecer con la misma amplitud (Coll, 2004). En este sentido, la tecnología ha ampliado el horizonte de las aulas, sin embargo, esta incorporación no ha estado exenta de tensiones.

En muchos contextos, los recursos tecnológicos digitales han dejado de ser un medio al servicio de la enseñanza para convertirse en el centro organizador de las clases, generando una dependencia que puede terminar por reducir el espacio para lo que más importa, la interacción, el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento (Coll, et al. 2008). Cabe preguntarse entonces, si estos cambios suponen una transformación real de las prácticas pedagógicas o si, bajo la apariencia de innovación, reproducen o incluso refuerzan la lógica tradicional de enseñanza.

La respuesta, aunque incómoda, apunta con frecuencia a lo segundo. En muchos contextos educativos, la incorporación de tecnología digital ha sido adoptada más como un gesto de modernización institucional que como resultado de una reflexión psicopedagógica (Selwyn, 2022). Las pantallas han reemplazado las pizarras, los formularios digitales han sustituido los cuadernos, pero el patrón de comunicación en el aula sigue siendo el mismo: el docente habla, los estudiantes escuchan y, ocasionalmente, responden o interactúan entre

ellos. La tecnología digital, en este esquema, no transforma la interacción, podríamos decir que simplemente la decora.

Frente a este escenario, el rol del docente es determinante, ya que la reconfiguración del aula no se produce por el uso de recursos digitales, sino cuando el profesorado asume una nueva posición pedagógica, la de mediador y facilitador del aprendizaje. Esto implica reconocer que los estudiantes del siglo XXI no pueden ser receptores pasivos de información. Por el contrario, estamos en un momento donde los estudiantes aprenden haciendo, debatiendo, equivocándose, preguntando y construyendo conocimiento junto a otros (Gràcia et al., 2017). Un docente que comprende esto promueve espacios donde la participación no es algo que se da ocasionalmente, sino la condición misma para generar aprendizajes significativos y con sentido.

Esta transformación exige, además, una práctica reflexiva sostenida. Como señalan Schön (1983) y Domingo (2021), el docente reflexivo no solo enseña, sino que observa con una mirada crítica sus propias decisiones didácticas, se pregunta qué uso está haciendo de los recursos digitales, cuál es su rol y el de sus estudiantes, qué tipo de interacciones está promoviendo. Un docente que se interroga respecto de su práctica no se limita a preguntarse si sus estudiantes han entendido el contenido, sino qué oportunidades reales han tenido para expresarse, para escuchar, para dialogar y construir sus ideas con otros.

En este punto, la comunicación oral emerge como un eje articulador entre la práctica pedagógica y la tecnología. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (2020) sostiene que el lenguaje no es solo un vehículo para transmitir información ya construida, sino una herramienta fundamental a través de la cual los estudiantes construyen conocimiento junto a otros en contextos reales y con sentido. En estos espacios de interacción y participación es donde ocurre un aprendizaje más significativo, es decir, al discutir, argumentar y resolver problemas de manera conjunta, los estudiantes desarrollan no solo la comprensión conceptual, sino habilidades esenciales como la empatía, la negociación y el trabajo en equipo. Mercer (2002) complementa esta visión al mostrar que es justamente a través del diálogo exploratorio donde se desarrollan formas de pensamiento más complejas y se generan espacios de comprensión compartida.

En este marco, el uso de la tecnología digital no puede entenderse al margen de la mediación docente, ya que es quien acompaña a los estudiantes, guiándolos no solo en el manejo de las herramientas, sino en la capacidad de desarrollar una mirada crítica sobre su uso. Es importante destacar, además, que las tecnologías digitales no son neutras desde el punto de vista pedagógico, están diseñadas con lógicas propias que pueden favorecer ciertos tipos de participación y restringir otros (Selwyn, 2022). Por esta razón, la presencia activa y reflexiva del docente resulta clave si lo que se quiere es que las tecnologías digitales operen como un medio al servicio del aprendizaje y no como un fin en sí mismas.

La reconfiguración del aula es, en definitiva, una cuestión de decisiones psicopedagógicas antes que tecnológicas, la verdadera transformación no ocurre cuando cambian las herramientas, sino cuando cambia lo que se hace en el aula y en especial con la palabra, quién habla, con qué propósito y qué se construye a partir de esos intercambios. Avanzar hacia prácticas educativas más dialógicas y participativas exige docentes reflexivos, estudiantes activos y tecnologías usadas con intencionalidad, solo así será posible hablar de una reconfiguración real y no superficial del aula.

Referencias consultadas

- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, 25, 1–24.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1).
- Domingo Roget, À. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte*, (34). <https://doi.org/10.14482/zp.34.370>
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J. y Sánchez-Cano, M. (2017). "Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 187–207.
- Mercer, N. (2002). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3.^a ed.). Bloomsbury Academic.
- Vygotsky, L. S. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Obra original publicada en 1934).

Estados Unidos

José Manuel Gómez

Doctor en Educación

Docente Adjunto del doctorado en Educación

Broward International University (BIU)

Estados Unidos

[*josemanuelgog@gmail.com*](mailto:josemanuelgog@gmail.com)

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y AULAS EXPANDIDAS: NUEVOS TERRITORIOS EMERGENTES DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA.

La educación contemporánea atraviesa una transformación acelerada impulsada por el avance de la inteligencia artificial (IA) y las tecnologías digitales. El aula tradicional centrada únicamente en la transmisión de contenidos ha comenzado a evolucionar hacia espacios más flexibles, colaborativos e interactivos. En la actualidad, aprender ya no depende exclusivamente de un salón físico, sino de ecosistemas digitales donde convergen plataformas inteligentes, asistentes virtuales y herramientas generativas capaces de redefinir las dinámicas educativas. En este contexto, la inteligencia artificial se configura como un nuevo territorio emergente del aprendizaje que transforma la relación entre docentes, estudiantes y conocimiento.

En Estados Unidos, especialmente en Texas, varios distritos escolares han comenzado a incorporar políticas y experiencias educativas vinculadas al uso de la IA. Un ejemplo relevante es Houston Independent School District, donde recientemente se anunció la creación de campus enfocados en inteligencia artificial para fortalecer competencias digitales y preparar a los estudiantes para escenarios laborales altamente tecnológicos (Texas Standard, 2025). Asimismo, el distrito ha explorado herramientas como ChatGPT Edu para apoyar procesos académicos y administrativos. Estas iniciativas reflejan cómo los sistemas escolares contemporáneos comienzan a integrar la IA como parte estructural de la transformación educativa.

De igual manera, Katy Independent School District ha desarrollado estrategias institucionales para incorporar inteligencia artificial en procesos administrativos y de atención educativa. Entre las propuestas se encuentran sistemas automatizados para responder consultas, brindar soporte bilingüe y optimizar la gestión escolar (Community Impact, 2025). Estas experiencias evidencian que la IA no solo representa una innovación tecnológica, sino también una nueva configuración del aprendizaje y de los entornos educativos contemporáneos.

Sin embargo, el crecimiento acelerado de la inteligencia artificial también plantea importantes desafíos pedagógicos y éticos. Uno de los problemas más visibles es la dependencia excesiva de herramientas generativas para resolver actividades académicas. Muchos estudiantes recurren a sistemas de IA para producir respuestas automáticas sin desarrollar habilidades esenciales como el análisis crítico, la argumentación y la reflexión

personal. Esta situación ha impulsado debates sobre integridad académica y evaluación auténtica dentro de las instituciones educativas.

Otro desafío importante es la formación docente frente a las tecnologías emergentes. Aunque las escuelas incorporan nuevas herramientas digitales, muchos profesores aún presentan limitaciones en competencias relacionadas con alfabetización digital e inteligencia artificial. Esta brecha tecnológica entre docentes y estudiantes evidencia la necesidad de fortalecer programas permanentes de capacitación profesional que permitan integrar la IA desde perspectivas pedagógicas, éticas y humanistas.

Asimismo, en Texas se observa un debate creciente sobre el impacto del uso excesivo de dispositivos tecnológicos dentro de las aulas. Algunas instituciones educativas han comenzado a implementar restricciones al uso de teléfonos móviles y pantallas durante las clases para fortalecer la concentración y reducir distracciones. Estas medidas buscan equilibrar el aprovechamiento pedagógico de la tecnología con la protección de los procesos de aprendizaje y socialización estudiantil.

A pesar de estos desafíos, la inteligencia artificial también representa oportunidades significativas para la educación contemporánea. Las plataformas inteligentes permiten personalizar contenidos según las necesidades de cada estudiante, ofrecer retroalimentación inmediata y favorecer modelos híbridos de aprendizaje donde convergen experiencias presenciales y virtuales. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio expandido de interacción, innovación y construcción colaborativa del conocimiento.

En conclusión, la inteligencia artificial está redefiniendo las formas de enseñar y aprender en contextos educativos contemporáneos. Experiencias desarrolladas en distritos escolares como Houston ISD y Katy ISD evidencian cómo la IA se consolida como un territorio emergente del aprendizaje en Texas y en Estados Unidos. No obstante, este proceso también exige reflexionar sobre la ética, la evaluación, la formación docente y el desarrollo del pensamiento crítico. El verdadero reto educativo no consiste únicamente en incorporar tecnologías inteligentes al aula, sino en formar ciudadanos capaces de interactuar críticamente con ellas desde una visión humanista e integral del aprendizaje.

Referencias Consultadas:

Bravo Ortega, Y. I. (2025). *Aprendizaje digital de la Inteligencia Artificial en el aula y transformación de la educación y la sociedad contemporánea*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(3), 2899–2910. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10301338.pdf>

Community Impact. (2025). *Katy ISD plans AI integration to boost outnumbered support staff efficiency*. <https://communityimpact.com/houston/katy-fulshear/education/2025/09/29/katy-isd-plans-ai-integration-to-boost-outnumbered-support-staff-efficiency/>

Fano Méndez, S., & Fueyo Gutiérrez, M. A. (2025). *Aceleracionismo, seguridad de la IA y educación: Los discursos tecnocapitalistas sobre alineamiento de la IA y sus*

implicaciones educativas. Revista Española de Educación Comparada, 48.
<https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45369>

Suárez Estavillo, U. (2025). *La inteligencia artificial en la educación: ¿transformación o infoxicación? Un análisis crítico de la nueva frontera educativa*. Sintaxis, 14, 69–88.
<https://doi.org/10.36105/stx.2025n14.05>

Texas Standard. (2025). *Houston ISD to open AI-focused campuses in 2026*.
<https://www.texasstandard.org/stories/houston-isd-ai-focused-campuses-artificial-intelligence/>

Honduras

Juan Carlos Reyes Bervinsky

Máster en Gerencia de Empresas y

Estudiante del Doctorado en Educación

Broward International University (BIU)

Honduras

[*jreyesbervinsky@gmail.com*](mailto:jreyesbervinsky@gmail.com)

RECONFIGURACIÓN DEL AULA: TERRITORIOS EMERGENTES, NUEVAS FORMAS DE APRENDER EN CONTEXTOS CONTEMPORÁNEOS

La reconfiguración del aula en contextos contemporáneos ha transformado las dinámicas educativas tradicionales, dando lugar al aprendizaje mediado por tecnologías digitales. En el caso de Honduras, este proceso se desarrolla en un escenario marcado por la brecha digital, las limitaciones pedagógicas y los desafíos en la formación docente. En las revisiones de estudios nacionales e internacionales, se evidencia que la incorporación de la tecnología en la educación superior ha sido significativa, pero aún no se traduce en una transformación pedagógica profunda, sino más bien en una adaptación instrumental de los entornos virtuales. Este fenómeno responde tanto a la aceleración de la digitalización global como a condiciones estructurales locales que limitan la consolidación de modelos educativos innovadores, lo que genera una tensión persistente entre la modernización tecnológica y la transformación pedagógica efectiva en el nivel universitario superior.

El análisis del contexto hondureño muestra que la reconfiguración del aula se encuentra en una fase de transición incompleta, caracterizada por la adopción de tecnologías sin una modificación estructural del modelo didáctico. Investigaciones como la de Acevedo-Duque, Argüello y Pineda (2020) señalan que los docentes demostraron resiliencia y capacidad de adaptación al migrar a modalidades virtuales, aunque esta transición no implicó necesariamente innovación pedagógica. Aún persisten prácticas centradas en la transmisión de contenidos, lo que limita la consolidación de enfoques educativos activos. En coherencia, Medina y González (2022) destacan deficiencias en la implementación de estrategias que promuevan la autorregulación del aprendizaje, lo que evidencia que la virtualización no ha implicado una transformación epistemológica del proceso educativo y pone de manifiesto la necesidad de políticas educativas más integrales que articulen la innovación tecnológica con el fortalecimiento de capacidades pedagógicas sostenibles en el tiempo en contextos de educación superior en Honduras, con enfoque de calidad y equidad educativa.

En cuanto a la equidad en los nuevos territorios de aprendizaje, la evidencia muestra que está condicionada por una profunda brecha digital estructural, como la expuesta por el Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional de la UPNFM, en este sentido, Mejía (2021), señala que la falta de acceso a dispositivos tecnológicos y las

limitaciones socioeconómicas afectan especialmente a los estudiantes de zonas rurales, lo que restringe su participación en entornos virtuales; esta desigualdad no es solo de acceso, sino también de capacidades y de mediación pedagógica. En ese mismo contexto, Montoya et al. (2023) señalan que las limitaciones tecnológicas actúan como estresores que reducen la motivación y dificultan la organización del tiempo, lo que afecta el aprendizaje autónomo. En este sentido, la equidad educativa requiere una estrategia integral que articule la infraestructura, la formación docente y el acompañamiento pedagógico, como señalan (Gámez & Muñoz, 2025). Estos hallazgos refuerzan la idea de que la equidad digital no puede abordarse únicamente mediante la dotación de recursos, sino que exige una transformación estructural del sistema educativo que considere de manera interrelacionada factores sociales, culturales y pedagógicos.

Se observa, además, una tensión estructural entre el modelo educativo tradicional y las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante, por lo que, en el estudio de Hernández y Zúñiga-González (2016) se evidencia que la falta de contextualización del uso de la tecnología y la insuficiente formación pedagógica del profesorado limitan la transición hacia metodologías activas; realidad por la que, Medina y González (2022) sostienen que el estudiante aún no es plenamente considerado como sujeto autónomo del aprendizaje. A esto se suma la carga cognitiva derivada de las limitaciones tecnológicas, que, según Montoya et al. (2023), reduce la motivación y dificulta la gestión del tiempo, lo que genera una transición pedagógica incompleta entre ambos modelos. Este escenario confirma que la transición hacia modelos centrados en el estudiante no depende únicamente de la incorporación tecnológica, sino también de un cambio profundo en las concepciones pedagógicas, las prácticas docentes y la cultura institucional universitaria.

Respecto a la preparación del profesorado, la evidencia indica que, si bien existe capacidad de adaptación tecnológica, aún persisten limitaciones en el desarrollo de competencias pedagógicas en entornos digitales. En este sentido, Acevedo-Duque et al. (2020) destacan la resiliencia docente, pero subrayan la necesidad de superar el uso instrumental de las herramientas digitales. En este sentido, Gámez y Muñoz (2025) proponen una redefinición del rol docente como mediador del conocimiento, lo que implica una formación orientada no solo a la alfabetización digital, sino también al diseño instruccional y a la promoción de aprendizajes autónomos. En consecuencia, la formación docente debe entenderse como un proceso continuo de actualización profesional que integre competencias digitales, pedagógicas y éticas, orientadas al aprendizaje autónomo en entornos virtuales contemporáneos.

La reconfiguración del aula en Honduras constituye un proceso en desarrollo, caracterizado por avances tecnológicos importantes, pero con una transformación pedagógica aún incipiente. La brecha digital continúa afectando la equidad educativa, mientras que las tensiones entre modelos tradicionales y emergentes reflejan una transición incompleta.

Finalmente, el profesorado requiere una reconfiguración profunda de su formación para responder a las demandas educativas del siglo XXI, con una visión de transformación educativa sostenible e integral.

Referencias Consultadas

Acevedo-Duque, Á., Argüello, A., & Pineda, B. (2020). Competencias del docente en educación . *Revista de Ciencias Sociales (RCS). FCES - LUZ*, 26(2).

Gámez, M., & Muñoz , F. (agosto de 2025). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/aie/article/view/64035>

Hernández, A., & Zúñiga González, C. (2016). *Evaluación de la reforma académica en la Universidad Nacional de Agricultura de Honduras*. <https://doi.org/10.35362/rie7112028>

Medina Reyes, G., & González Torres, L. (2022). *Adopción de plataformas digitales para el aprendizaje en las universidades privadas de Honduras: desafíos y oportunidades*. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*: <https://doi.org/10.24215/18509959.29.e1>

Mejía, P. (2021). Reflexiones sobre la respuesta educativa ante la Covid-19, caso Honduras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *LI*, 292–312. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.389>

Montoya, N., Guevara, K., Alvarado, E., & Padilla, S. (2023). Los desafíos tecnológicos enfrentados por estudiantes de Pedagogía y de Ciencias de la Educación durante la pandemia de COVID-19. *Central American Journals Online (CAMJOL)*, *10*. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/ce.v10i1.16716>

México

Jaime Antonio González Chavez

Estudiante de Doctorado en Educación

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas Tecomán (CISSET)

México

Gonzales.ja.dedu.23@ciset.edu.mx

MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA: RECONFIGURACIÓN DEL AULA Y NUEVAS FORMAS DE APRENDER EN EL SIGLO XXI

La transformación de los escenarios educativos en el siglo XXI ha generado un amplio debate sobre el papel contemporáneo del aula y las nuevas formas de construcción del conocimiento, la expansión de internet, las plataformas digitales y los entornos virtuales de interacción ha modificado profundamente las dinámicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, esta reconfiguración no puede comprenderse únicamente como una incorporación de herramientas tecnológicas, sino como una transformación pedagógica, cultural y epistemológica que cuestiona los modelos históricos de escolarización, en este sentido, el verdadero desafío no consiste solamente en digitalizar contenidos o modernizar infraestructuras, sino en replantear críticamente las prácticas educativas y las relaciones que se establecen dentro y fuera del aula.

En primer lugar, es importante reconocer que gran parte de las innovaciones educativas actuales continúan reproduciendo modelos tradicionales de enseñanza bajo formatos digitales, en numerosas ocasiones, las tecnologías son utilizadas únicamente como medios de transmisión de información, mientras el docente conserva un rol centralizado y el estudiante permanece como receptor pasivo del conocimiento, desde esta perspectiva, la innovación corre el riesgo de convertirse en un cambio superficial más que en una transformación auténtica de las prácticas pedagógicas, como señalan Cobo y Moravec (2011) “*el modelo de la educación tradicional necesita pensarse desde nuevas perspectivas*” (p. 19), esta afirmación implica reconocer que las tecnologías, por sí mismas, no garantizan innovación educativa si no existe una modificación profunda de las metodologías, de la organización escolar y de las formas de interacción pedagógica.

En este contexto, la noción de nuevas ecologías del aprendizaje adquiere relevancia, ya que el conocimiento deja de construirse exclusivamente dentro de la institución escolar, actualmente, los procesos formativos se desarrollan en múltiples espacios interconectados donde participan plataformas digitales, redes sociales y experiencias colaborativas, el aula, por tanto, se expande y se convierte en un territorio flexible y dinámico, tal como lo sostiene Rosseti Ricapito (2002) “*la ilusión y deseo de aprender se puede concretizar en un espacio/ambiente de aprendizaje comunicado constantemente con el entorno, con los centros*

de investigación, con los museos y las bibliotecas de todo el mundo” (p. 76), desde esta perspectiva, las tecnologías pueden favorecer experiencias educativas más abiertas, interactivas y contextualizadas, permitiendo que el aprendizaje trascienda las limitaciones físicas de la escuela tradicional.

No obstante, esta transformación también genera tensiones importantes entre el modelo tradicional de enseñanza y las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante, históricamente, la escuela moderna se organizó bajo principios de disciplina, control curricular y transmisión vertical del saber, por el contrario, los enfoques contemporáneos promueven autonomía, colaboración, pensamiento crítico y aprendizaje significativo, en consecuencia, la reconfiguración del aula representa una disputa entre dos racionalidades educativas: una basada en la repetición y otra orientada hacia la construcción colectiva del conocimiento.

En este sentido, la tecnología ha modificado las formas de acceso al conocimiento y las dinámicas de interacción educativa, sin embargo, el acceso ilimitado a la información no garantiza necesariamente aprendizajes profundos, la sobrecarga informativa y la desinformación digital exigen desarrollar capacidades críticas que permitan interpretar, seleccionar y reconstruir el conocimiento de manera reflexiva, por ello, el uso pedagógico de las tecnologías debe centrarse en promover experiencias de aprendizaje colaborativas y significativas, más allá de la simple acumulación de información.

Por otra parte, la reconfiguración del aula no puede analizarse al margen de las desigualdades sociales y digitales existentes, aunque los discursos sobre innovación educativa suelen presentar la tecnología como un recurso democratizador, la realidad evidencia profundas brechas de acceso y conectividad, en muchos contextos, millones de estudiantes carecen de dispositivos adecuados, conexión estable a internet o condiciones favorables para el aprendizaje autónomo, en consecuencia, los nuevos territorios digitales pueden ampliar las desigualdades educativas si no se implementan políticas orientadas a garantizar equidad e inclusión.

Desde esta perspectiva, el reto no consiste únicamente en distribuir tecnologías, sino en construir condiciones pedagógicas y sociales que permitan una apropiación crítica de los recursos digitales, de acuerdo con Gallino et al (2020) *“cuando se trabaja en ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías es de importancia centrar la atención en que si bien hay distancia física, no la hay desde el punto de vista cognitivo”* (p. 60), esta afirmación subraya la importancia de preservar la dimensión humana y colaborativa del aprendizaje, incluso en contextos virtuales, la tecnología no debe sustituir la interacción pedagógica, sino fortalecerla mediante experiencias de construcción colectiva del conocimiento.

Asimismo, la transformación del aula plantea desafíos significativos para la formación docente, el profesorado contemporáneo ya no puede limitarse a transmitir contenidos, sino que debe actuar como mediador, orientador y diseñador de experiencias de aprendizaje, en consecuencia, muchos sistemas educativos requieren redefinir profundamente la formación inicial y continua del profesorado, orientándola hacia competencias pedagógicas críticas, digitales y colaborativas, la transformación educativa exige docentes capaces de integrar tecnologías desde una perspectiva ética, reflexiva e inclusiva, y no únicamente desde una dimensión técnica o instrumental.

De igual manera, es necesario superar la falsa oposición entre educación presencial y virtual, el debate educativo contemporáneo no debe centrarse exclusivamente en la modalidad, sino en la calidad de las estrategias pedagógicas implementadas, la innovación auténtica depende menos de las herramientas tecnológicas y más de la capacidad para transformar las prácticas educativas desde enfoques inclusivos, críticos y humanistas, en consecuencia, la educación del siglo XXI requiere modelos pedagógicos flexibles que favorezcan la participación activa del estudiante y la construcción compartida del conocimiento.

Finalmente, la reconfiguración del aula representa una oportunidad para replantear el sentido de la educación en sociedades marcadas por la complejidad y la interconexión global, no obstante, esta transformación solo será significativa si logra trascender el tecnocentrismo y promover formas de aprendizaje orientadas al pensamiento crítico, la equidad y la construcción colectiva del conocimiento, El desafío contemporáneo no consiste únicamente en incorporar tecnologías al aula, sino en redefinir profundamente las finalidades educativas y las formas de enseñar y aprender en contextos contemporáneos.

Referencias Consultadas

- Cobo Romani, C., & Moravec, J. W. (2011). Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación. Universitat de Barcelona. <https://www.aprendizajeinvisible.com>
- Gallino, M., Ocelli, M., & Valeiras, N. (2011). Un diseño virtual para una capacitación docente que promueva una configuración colaborativa en la reconstrucción e integración de conocimientos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 57–72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=689778294004>
- Rosseti Ricapito, L. (2002). Aprender con los nuevos medios: la implementación de un laboratorio multimedia. *Reencuentro*, (35), 75–84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003508>

María Magdalena Montserrat Contreras Turrubiarres

Doctorado en Educación

Profesora Investigadora de Tiempo Completo

Coordinadora del Doctorado en Psicología

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

México

montsset90@gmail.com

***EL PSICOPEDAGOGO EN LA RECONFIGURACIÓN DEL AULA:
¿ARQUITECTO DE ESPACIOS O GUARDIÁN DEL VÍNCULO?***

En el escenario del siglo XXI, la educación atraviesa un proceso constante de cambio, que trae consigo una transformación profunda, esto insta a reflexionar sobre las estructuras tradicionales y el objetivo esencial de la misma. En ese espacio que se concibe como el templo físico de la transmisión del saber, el aula, convergen cambios culturales y tecnológicos que obligan a repensar la necesidad de aperturar esos límites físicos, llevándonos a pensar en el aula como un territorio expandido, dinámico y que trasciende los límites y las reglas tradicionales de la educación.

Así, surgen nuevos retos, modelos y preguntas fundamentales para la psicopedagogía, por ello, estas líneas invitan a reflexionar en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo resignificar nuestra labor cuando el aprendizaje ocurre en espacios híbridos, virtuales y comunitarios? Es importante considerar que la reconfiguración del aula no se refiere ni por menos a la desaparición de la escuela, sino a un proceso de metamorfosis que contempla múltiples entornos de aprendizaje.

Debemos repensar la educación más allá de una mera aplicación, cuestionando como es que estos cambios implican el surgimiento de prácticas pedagógicas que puedan adaptarse a las reconfiguraciones en el aula. Desde el punto de vista psicopedagógico, la tecnología puede ser vista como una mediación que trae consigo cambios en las formas de acceder, producir y compartir el conocimiento más que como una herramienta.

El principal reto del psicopedagogo es asegurar que las estrategias y tecnologías utilizadas no se conviertan en "prótesis cognitivas" (Silvera, M.J.,2026), sino en medios para gamificar las experiencias de aprendizaje, contribuyendo a la par a los ODS y la agenda 2030, de lo contrario, se cae en el riesgo de que la implementación vaga de las tecnologías repercuta negativamente en el desarrollo del pensamiento crítico. Así pues, debemos transitar hacia la pedagogía del sentido, donde lo virtual sirva para fomentar la capacidad de asombro, las competencias digitales y las funciones ejecutivas de alto nivel.

Hoy en día, los entornos inmersivos, las plataformas educativas y la revolución que se deriva de la IA en los espacios del saber han traído consigo la promesa de la educación personalizada a un nivel nunca imaginado. Sin embargo, dicha proposición debe ser analizada más a fondo. Por un lado, las brechas de acceso que existen son innegables, por

otro, las estructuras históricas y las resistencias institucionales amenazan con convertir a la educación virtual en un privilegio para unos cuantos. El gran reto se traduce entonces en el diseño de alternativas y políticas que permitan a los sistemas educativos garantizar equidad en los nuevos territorios de enseñanza, tomando en cuenta el contexto y las características propias de cada región a fin de sortear las brechas digitales y sociales existentes.

Se puede entonces afirmar que la reconfiguración en el aula no es un proceso aislado, sino que implica un cambio significativo en el rol de docente, que pasa de ser un transmisor de contenido a contar con múltiples papeles, incluyendo ser un mediador, facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje. Este cambio supone a la vez desafíos en términos de formación y adaptación a escenarios complejos. Surge entonces la duda: ¿Está el profesorado preparado para asumir estos desafíos o se requiere una reestructuración profunda desde su formación?

No basta con capacitar al profesorado en la aplicación de nuevas tecnologías, es indispensable propiciar una formación que permita a los profesionales adaptarse a escenarios cambiantes. En este sentido, el docente del siglo XXI debe ser un aprendiz permanente (Vallejo Izquierdo et al., 2025), que sea capaz de generar ambientes virtuales de aprendizaje manteniendo el vínculo humano como el eje central de todo el proceso educativo. Para lograrlo, debe existir una sinergia tecno-pedagógica que logre mediar la tensión entre el modelo tradicional de enseñanza y las nuevas formas de aprendizaje.

Finalmente, debemos tener en cuenta que el objetivo de la educación no es que el estudiantado sepa usar plataformas, sino que sea capaz de habitar un mundo complejo con un alto sentido ético, de manera empática y con autonomía. Por ello, el aula virtual debe ser vista como un laboratorio humanista, donde el papel del psicopedagogo se remite de una manera filosófica al de velar por aquellos espacios del alma donde ocurre el aprendizaje, buscando que el acto de aprender siga siendo el encuentro transformador entre dos subjetividades, aun cuando este se desarrolle entre algoritmos y pantallas. Habremos de recordar que, en nuestra labor, la metamorfosis del aula es una oportunidad para construir una educación, que, siendo profundamente tecnológica, no deje nunca de ser radicalmente humana.

Referencias Consultadas

- Silvera, M. J. (2026). *Promptesis: La inteligencia artificial como prótesis cognitiva*. Marcelo J. Silvera. <https://www.academica.org/marcelo.j.silvera/2.pdf>
- Vallejo Izquierdo, L. A., Haro Calero, R. D., Centeno Carrasco, A. W., & Ribadeneira Morales, R. J. (2025). Transformar la educación desde la formación continua docente: Competencias integradas para el siglo XXI. *Revista Social Fronteriza*, 5(6), e-987. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(6\)987](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(6)987)

Iván Alejandro Saucedo Vázquez

Doctor en Psicología

Profesor

Universidad la Salle Bajío

México

contacto.ivansaucedo@gmail.com

EL AULA EXPANDIDA: RECONFIGURACIÓN HÍBRIDA Y EL DESPERTAR DE LAS SUPERCOMPETENCIAS

La educación atraviesa una transformación sin precedentes: la irrupción de tecnologías digitales, la experiencia de la pandemia y el auge de la inteligencia artificial han puesto en cuestión los cimientos del modelo escolar tradicional. Aunque este modelo, hay que decirlo, ya cargaba históricamente con dos grandes lastres: la dificultad para conectar el mundo real con el aula de forma estimulante, y la imposibilidad sistémica de personalizar el aprendizaje debido a la rigidez de sus tiempos y estructuras. Se trata de un modelo construido bajo la utopía de que todos los estudiantes aprenderán lo mismo, al mismo tiempo y al mismo ritmo. Una suposición que la realidad se encarga de desmentir a diario.

Para explorar esta transición, el presente texto se organiza en torno a dos ejes articulados. El primero recupera el trayecto histórico que va desde las aspiraciones pedagógicas del siglo XX (la búsqueda del dominio universal del aprendizaje) hasta las posibilidades que hoy abre la personalización tecnológica; se trata de mostrar que el problema no es nuevo, sino que la escala de las herramientas disponibles ha cambiado radicalmente. El segundo eje propone una reconfiguración conceptual del aula misma: si el aprendizaje desbordó las cuatro paredes, lo que corresponde no es defender el perímetro sino rediseñar la ecología educativa y poner el foco en el desarrollo de las llamadas supercompetencias, aquellas capacidades profundamente humanas que ningún algoritmo puede sustituir. Ambos ejes confluyen en una misma pregunta de fondo: ¿cuál es la tarea irremplazable de la docencia y la investigación en este momento histórico?

Del dominio a la personalización tecnológica

La búsqueda por romper esta rigidez no es nueva. En 1968, Benjamin S. Bloom (célebre por su taxonomía del aprendizaje) formuló una propuesta revolucionaria: el *Learning for Mastery*. Su meta era desafiar la fatalidad estadística de la campana de Gauss y lograr que el 90% de los alumnos, al menos, dominara los contenidos de clase. El éxito del modelo dependía de cinco variables críticas: la aptitud del alumno, la calidad de la instrucción, la capacidad de comprensión, la perseverancia y, fundamentalmente, el tiempo permitido para aprender.

Aunque la propuesta de Bloom era pedagógicamente impecable, chocó contra la pared de la viabilidad operativa. En las aulas del siglo XX, personalizar la educación a tal nivel requería de una capacidad operativa y de recursos humanos simplemente inalcanzables.

Hoy en día, la tecnología emerge como la respuesta a ese desafío histórico. La convergencia de la analítica de datos, la inteligencia artificial, la realidad mixta y el aprendizaje adaptativo permite medir variables de los estudiantes que antes eran invisibles, optimizando los procesos educativos en tiempo real. Michel Serres (2013), en su célebre obra *Pulgarcita*, abraza este cambio con optimismo recordándonos que, ante el nacimiento de estas tecnologías, “todo está por hacerse”. Para Serres (2013), la técnica no nos deshumaniza, sino que abre nuevas posibilidades para lo humano, potenciando componentes tan vitales como la empatía social y emocional. Al mismo tiempo, provocaciones filosóficas como la de Jacques Rancière en *El maestro ignorante*, o experimentos empíricos como "El agujero en la pared" de Sugata Mitra, confirman una verdad incómoda para el sistema: el aprendizaje genuino desborda la rigidez estructural que la educación formal ha institucionalizado. Frente a este descentramiento, la docencia no desaparece, sino que se desplaza hacia la mediación crítica y el diseño de entornos.

El aula como ecología viva: las supercompetencias

Hoy, cuando los estudiantes aprenden más fuera que dentro del aula, el aprendizaje basado en proyectos o retos los obliga a desplegar la totalidad de su entorno. Las cuatro paredes del salón han quedado chicas; el aprendizaje actual debe entenderse como una ecología viva. Si los contenidos duros ya están disponibles en cualquier momento y formato, la escuela tiene la oportunidad histórica de conectar con las narrativas que configuran la subjetividad contemporánea: el cine, el anime, la literatura, las series y la música deben entrar de forma activa a la relación educativa para volverla verdaderamente integral. Se trata, recuperando la bella expresión de Graciela Frigerio, de hacer del currículo un pretexto para encontrarnos, para practicar la relación con el otro y enriquecer nuestros entornos personales de aprendizaje.

Convivimos de forma inevitable con internet y la Inteligencia Artificial. La estructura del aprendizaje ha cambiado para siempre, lo cual no es una tragedia: “Prefiero una cabeza bien hecha a una cabeza bien llena”, advertía Montaigne (2007). La tecnología puede encargarse del almacenamiento de datos y el procesamiento de contenidos duros; a nosotros nos corresponde poner el foco en el desarrollo de las "supercompetencias". Aquellas habilidades profundamente humanas que los algoritmos no pueden emular y que son la base de la convivencia: el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad de vanguardia y la responsabilidad social.

A modo de cierre, Alejandro Piscitelli (2010) nos regala una analogía idónea para este momento histórico: los hermanos Lumière inventaron el cinematógrafo a finales del siglo

XIX, pero el cine nació realmente cuando cineastas y mentes pioneras como Alice Guy-Blaché, Serguéi Eisenstein y D.W. Griffith inventaron un lenguaje y una sintaxis para habitar ese dispositivo.

En la actualidad, los artefactos tecnológicos corren a una velocidad que supera nuestra reflexividad pedagógica. Es verdad que para consolidar esta transición se necesitan reformas estructurales que democratizen el acceso técnico y reduzcan las brechas digitales. Sin embargo, en lo inmediato, la tarea de la investigación y la docencia es clara: dejar de ver a la tecnología como un fin y empezar a usarla como el soporte para un nuevo lenguaje educativo. Nos toca plantear los retos y diseñar los entornos para que los estudiantes dejen de ser espectadores pasivos. El fin último del aula expandida no es que respondan a nuestros cuestionamientos, sino que aprendan a formular sus propias preguntas. Es ahí, en esa búsqueda autónoma, donde reside la verdadera resistencia y el fortalecimiento de nuestra humanidad.

Referencias Consultadas

- Bloom B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1–12.
- Muñoz, M. L. (12 de agosto de 2023). Graciela Frigerio: "La relación con el saber no es un problema exclusivamente de contenidos". El Litoral. https://www.ellitoral.com/educacion/graciela-frigerio-facultad-humanidades-ciencias-fhuc-universidad-nacional-litoral-unl-educacion-santa-fe_0_krZ8nUlamQ.html
- Mitra, S. (2005). Self-organizing systems for mass computer literacy: Findings from the "hole in the wall" experiments. *International Journal of Development Issues*, 4(1), 71-81.
- Montaigne, M. de. (2007). *Los ensayos* (J. Bayod Brau, trad.). Acantilado. (Obra original publicada en 1580).
- Piscitelli, A. (2010). *1@1 derivas en la educación digital*. Santillana.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (C. E. Fagaburu, trad.). Libros del Zorzal. (Obra original publicada en 1987).
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer,,,* (V. Waksman, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2012).

Puerto Rico

Belymar Ruiz Sierra

Doctora en Educación

Especialidad en Currículo y Enseñanza

Subespecialidad en Español

Profesora de Español

Universidad de Puerto Rico en Humacao

belimar.ruiz@upr.edu

***ESCRIBIR SIN HABITAR: EL SILENCIO QUE PERSISTE EN LA ESCUELA
CONTEMPORÁNEA EN LA ERA DIGITAL***

En un tiempo en el que todo parece decirse con rapidez, la escuela se enfrenta al desafío de repensar el sentido de la escritura en contextos contemporáneos. La escritura en el aula continúa siendo, paradójicamente, un espacio donde la palabra no siempre logra habitarse. Se escribe, sí, pero no necesariamente se piensa; se responde, pero no siempre se dice. Esta tensión no es nueva, pero se intensifica en un contexto digital que, lejos de transformar profundamente las prácticas educativas, muchas veces amplifica formas tradicionales de relación con el conocimiento.

Esta reflexión no surge únicamente de una postura teórica, sino de una investigación cualitativa centrada en la producción de escritos originales en estudiantes de nivel secundario. A partir de sus voces, se evidencia una inquietud persistente: la dificultad para construir una voz autoral no responde únicamente a limitaciones individuales, sino a un entramado de prácticas escolares que han privilegiado históricamente la reproducción sobre la elaboración del pensamiento. Las estudiantes no hablan de incapacidad; hablan de corrección constante, de miedo al error, de una escritura que se devuelve marcada, pero no necesariamente comprendida. En sus experiencias, escribir se convierte en cumplir, no en decir.

Este fenómeno puede comprenderse desde lo que Paulo Freire (2018) advierte al señalar que cuando la educación no reconoce la palabra del sujeto, limita su capacidad de nombrar el mundo desde sí mismo. En este marco, la escritura pierde su carácter de acto reflexivo para convertirse en un ejercicio de adecuación. En sintonía, Daniel Cassany (1999) sostiene que escribir no es solo producir textos correctos, sino construir sentido desde una voz situada. Esta preocupación adquiere nuevas resonancias en la contemporaneidad, donde, como plantea Henry Giroux (2020), la educación corre el riesgo de reducirse a una práctica instrumental que desplaza la reflexión crítica y la agencia del sujeto, especialmente en contextos mediados por lo digital. Sin embargo, cuando el énfasis recae exclusivamente en la norma, esa voz queda desplazada.

En la era digital, esta problemática adquiere nuevas capas de complejidad. El acceso inmediato a información, la disponibilidad de textos y la presencia de herramientas de inteligencia artificial han transformado las condiciones de producción escrita. No obstante, el uso de estas tecnologías no implica, por sí mismo, una transformación de las prácticas pedagógicas. Más que una transformación profunda, en muchos casos se trata de una reconfiguración aparente que mantiene intactas las lógicas tradicionales de enseñanza. Cuando no existe una mediación crítica, lo digital corre el riesgo de convertirse en una extensión de las mismas lógicas de reproducción, ahora más rápidas y eficientes.

La evidencia reciente en didáctica de la escritura ha demostrado que las prácticas más efectivas no se centran en el producto final, sino en el proceso. La planificación, la revisión, la retroalimentación y la autorregulación del estudiante permiten no solo mejorar la calidad de los textos, sino fortalecer el pensamiento (Graham et al., 2024). Sin embargo, estas orientaciones coexisten con prácticas que continúan privilegiando la inmediatez y el cumplimiento, evidenciando una tensión entre lo que se propone desde la investigación y lo que ocurre en el aula.

A esta complejidad se suma una dimensión que no puede obviarse: las desigualdades que atraviesan los llamados nuevos territorios de aprendizaje. El acceso a tecnologías no garantiza, por sí mismo, la construcción de pensamiento ni el desarrollo de una voz propia. Por el contrario, en contextos donde la mediación pedagógica es limitada, lo digital puede profundizar brechas ya existentes. En este escenario, el rol docente no puede reducirse a la incorporación de herramientas, sino que exige una intervención crítica capaz de acompañar, cuestionar y sostener procesos donde el estudiante no solo acceda a la información, sino que logre posicionarse frente a ella desde su propia voz, lo que implica no solo integrar tecnologías, sino repensar profundamente su formación y su función como mediador del pensamiento.

Así, lo digital no crea el problema, pero lo hace visible. Estudiantes formados en una lógica de cumplimiento encuentran en estos entornos nuevas formas de reproducir sin necesariamente pensar. La rapidez sustituye la pausa, la respuesta sustituye la búsqueda, y el texto deja de ser un espacio de construcción para convertirse en un producto inmediato.

Frente a este panorama, resulta imprescindible repensar la enseñanza de la escritura más allá de su dimensión técnica. Desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978), el desarrollo del pensamiento se construye en interacción, mediado por el lenguaje. Si la escritura escolar no propicia estos espacios, difícilmente podrá sostener procesos de construcción de sentido.

En este contexto, hablar de habitar la palabra no es una metáfora estética, sino una necesidad pedagógica. Implica devolverle a la escritura su dimensión humana: permitir que el estudiante se reconozca en lo que escribe, que dialogue con sus ideas y que se equivoque

sin que el error sea una amenaza, sino parte del proceso. Implica, además, desplazar el centro de la enseñanza desde el producto hacia el sujeto.

Desde esta misma mirada, la problemática se expande y atraviesa tanto la escritura como la lectura. En el aula contemporánea, leer ya no implica únicamente comprender textos lineales, sino enfrentarse a múltiples fuentes, formatos y velocidades de información. Sin embargo, esta transformación no siempre se traduce en una lectura más crítica. Con frecuencia, los estudiantes acceden a contenidos de forma fragmentada, inmediata y superficial, lo que limita los procesos de interpretación profunda y diálogo con el texto. Así, la lectura deja de ser un espacio de construcción de sentido para convertirse en una actividad de consumo rápido.

Sin embargo, cuando la lectura se vive de otro modo, algo distinto ocurre. No como acumulación de información, sino como encuentro. Las voces de quienes escriben desde sus propios sentires abren una posibilidad: la de reconocerse en la palabra del otro para comenzar a construir la propia. Leer deja entonces de ser una tarea y se convierte en impulso. Un espacio donde el estudiante no solo comprende, sino que se autoriza a decir.

Al final, la pregunta no es si los estudiantes saben escribir, sino si pueden habitar lo que escriben. Si la escuela no abre espacio para ese habitar, difícilmente formará sujetos capaces de decir el mundo. En ese vacío, la escritura se reduce a cumplimiento, a respuestas correctas que no necesariamente contienen pensamiento ni experiencia. Se escribe para entregar, no para comprender; para responder, no para posicionarse. Ciertamente, esta realidad no es definitiva. Cada vez que el aula se transforma en un espacio donde el estudiante puede explorar sus ideas, dialogar con lo que lee y reescribir desde sí mismo, algo comienza a cambiar. La escritura deja de ser un ejercicio mecánico y se convierte en un proceso vivo, donde el sujeto se reconoce en lo que dice. Allí, la palabra no solo se produce: se habita. Tal vez, entonces, el verdadero desafío no sea enseñar a escribir mejor, sino crear las condiciones para que leer y escribir vuelvan a ser actos de sentido. Porque es en ese diálogo entre la voz propia y la voz de otros donde comienza, realmente, la posibilidad de decir. Y es en esa posibilidad donde la escuela recupera su propósito más profundo.

Referencias Consultadas

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Graham, S., Cao, Y., Kim, Y.-S. G., Lee, J., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q. & Olson, C. B. (2024). Effective writing instruction for students in grades 6 to 12: A best-evidence meta-analysis. *Reading and Writing*, 38(4), 1–46. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10539-2>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Carmelo Cedeño De la Rosa

Doctor en Educación

Neuroeducador/Mediador Privado Certificado

Presidente Fundador

Juventudes por Latinoamérica y el Caribe, Inc.

Puerto Rico

ccdr89@gmail.com

***MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA: TRANSFORMANDO EL AULA PARA
HUMANIZAR EL APRENDIZAJE EN EL SIGLO XXI***

La reconfiguración del aula implica una transformación real de las prácticas pedagógicas cuando la tecnología se utiliza para promover aprendizajes activos, colaborativos y centrados en el estudiante. No se trata únicamente de incorporar computadoras, plataformas digitales o inteligencia artificial, sino de rediseñar las metodologías de enseñanza y evaluación. La innovación educativa auténtica ocurre cuando el docente asume el rol de mediador y facilitador del conocimiento. Asimismo, favorece el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y la participación del alumnado. Sin embargo, en muchos contextos educativos la tecnología solo sustituye recursos tradicionales sin generar cambios pedagógicos profundos. Esto demuestra que la transformación educativa depende más de la visión pedagógica y de la formación docente que de los dispositivos tecnológicos. Por tanto, la reconfiguración del aula requiere cambios estructurales, culturales y metodológicos que permitan una educación verdaderamente significativa y transformadora.

De igual manera, los sistemas educativos pueden garantizar equidad en los nuevos territorios de aprendizaje mediante políticas públicas inclusivas que aseguren acceso universal a la tecnología y a la conectividad. Resulta fundamental reducir las brechas digitales proporcionando dispositivos electrónicos, acceso estable a internet y recursos educativos accesibles para todas las comunidades. Asimismo, es necesario fortalecer programas de apoyo dirigidos a estudiantes en contextos vulnerables, rurales o con limitaciones socioeconómicas. La capacitación continua del profesorado también constituye un elemento esencial para promover prácticas pedagógicas inclusivas y adaptadas a las diversas realidades estudiantiles.

Del mismo modo, los sistemas educativos deben fomentar modelos de enseñanza flexibles, híbridos y culturalmente pertinentes que respondan a las necesidades de cada contexto social. La equidad educativa también requiere atender factores emocionales, familiares y comunitarios que influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje y permanencia escolar. Por tanto, garantizar justicia educativa en los nuevos escenarios de aprendizaje implica una transformación integral basada en inclusión, accesibilidad, participación social y compromiso ético con el derecho universal a la educación.

Mientras tanto, las tensiones entre el modelo tradicional de enseñanza y las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante surgen principalmente por las diferencias en la concepción del rol docente y del proceso educativo. El modelo tradicional privilegia la transmisión unidireccional del conocimiento, la memorización y la autoridad del profesor como figura central del aprendizaje. En contraste, los enfoques contemporáneos promueven la participación del estudiante, la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo de competencias críticas y creativas. Esta transición genera resistencia en algunos sectores educativos debido a cambios en las dinámicas de poder, las metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación académica.

Asimismo, muchos docentes enfrentan desafíos relacionados con la adaptación tecnológica, la planificación de experiencias innovadoras y la atención a estilos diversos de aprendizaje. También existen tensiones institucionales asociadas a currículos rígidos, sistemas de evaluación tradicionales y limitaciones estructurales que dificultan la transformación educativa. Por tanto, superar estas tensiones requiere una redefinición profunda de la cultura escolar, la formación docente y las prácticas pedagógicas para responder a las necesidades educativas del siglo XXI.

Por último y no menos importante, el profesorado enfrenta grandes desafíos ante la transformación del aula en el siglo XXI, especialmente por los cambios tecnológicos, sociales y culturales que impactan los procesos educativos. Aunque muchos docentes poseen experiencia pedagógica y compromiso profesional, todavía existen limitaciones relacionadas con el dominio tecnológico y las metodologías innovadoras. La educación contemporánea exige que el docente desarrolle competencias digitales, pensamiento crítico, liderazgo pedagógico y habilidades para gestionar ambientes de aprendizaje diversos e inclusivos. Asimismo, resulta necesario fortalecer la formación continua en áreas como inteligencia artificial, ciudadanía digital, educación emocional y estrategias de aprendizaje activo. En numerosos contextos educativos persisten modelos de formación docente tradicionales que no responden plenamente a las necesidades dinámicas de la sociedad actual.

Por esta razón, se requiere una redefinición profunda de la formación del profesorado que integre enfoques interdisciplinarios, éticos, humanistas y centrados en el estudiante. Por tanto, preparar al docente del siglo XXI implica transformar no solo los programas de formación académica, sino también la cultura educativa y las políticas institucionales orientadas a la innovación y la equidad.

Referencias Consultadas

- Anguisaca, D. M. B., & Vega, R. G. A. (2025). *Evaluación crítica de la docencia en entornos híbridos: competencias docentes y desafíos formativos*. *Conexión Científica Revista Internacional*. <https://sapiensjournal.ec/index.php/ccri/article/view/313>
- Arreaga, M., Zurita, G. & Romero, T. (2025). *Transformaciones pedagógicas en la era digital, retos y oportunidades de la educación híbrida*. *Ciencia y Educación*, 6(1).<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/1410>
- Blanch, J. S., Zárata, R. N., & Pueyo, M. V. (2025). *La transformación digital de la educación en Cataluña: percepción del profesorado ante la innovación educativa y el Plan de educación digital*. *Revista Española de Educación Comparada*. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/45323>

Carmen M. Oquendo Sánchez
Maestría en Currículo e Instrucción de Inglés
Estudiante del Doctorado en Educación Virtual
BIU University
Puerto Rico
onlinesocialrep.2023@gmail.com

***TERRITORIOS EMERGENTES DE APRENDIZAJE: LA EXPERIENCIA DIGITAL
DE LOS ADULTOS MAYORES EN PUERTO RICO, AMÉRICA LATINA Y EL
CARIBE***

Los cambios actuales del aula en Puerto Rico, América Latina y el Caribe se desarrollan en un escenario donde convergen transformaciones tecnológicas aceleradas, desigualdades históricas y un perfil demográfico cada vez más envejecido. En este contexto, los espacios educativos se convierten en territorios donde se negocian sentidos, posibilidades y formas de participación social. La experiencia digital de las generaciones mayores ilumina estas tensiones, pues revela cómo las decisiones educativas y las brechas estructurales condicionan su relación con el mundo tecnológico.

Aunque la región ha avanzado en conectividad y alfabetización digital, persisten desigualdades que afectan de manera particular a las personas mayores. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha señalado que la inclusión digital debe ser intergeneracional y que los sistemas educativos tienen la responsabilidad de garantizar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, en muchos países del Caribe y América Latina, la voz de este grupo generacional continúa ausente en los debates sobre innovación educativa. Esta ausencia limita la comprensión de sus necesidades, motivaciones y horizontes de sentido, y reproduce la idea de que la educación digital es un asunto exclusivo de las generaciones jóvenes.

Para comprender este escenario, es necesario aclarar tres conceptos que estructuran la discusión. El primero es la brecha digital, entendida como el conjunto de desigualdades en acceso, habilidades, uso y participación significativa en entornos tecnológicos. El segundo es la alfabetización tecnológica, que se refiere al proceso continuo mediante el cual una persona desarrolla competencias para interactuar con herramientas digitales de manera autónoma y crítica. El tercero son las narrativas digitales, que aluden a las formas en que las personas interpretan, resignifican y expresan su relación con la tecnología. Estos conceptos permiten comprender cómo se configuran los territorios emergentes de aprendizaje y por qué la inclusión de las personas mayores es indispensable para pensar la educación contemporánea.

En definitiva, la transformación del aula en Puerto Rico, América Latina y el Caribe no puede entenderse sin mirar de frente las desigualdades que persisten y las voces que históricamente han quedado fuera del debate educativo. La experiencia digital de los adultos

mayores revela un territorio donde se cruzan expectativas, frustraciones, aprendizajes y formas de resistencia que rara vez se consideran al diseñar políticas o imaginar innovaciones. Por eso, antes de avanzar, es necesario comprender cómo estos conceptos se entrelazan y abren la puerta para pensar el aula desde otro ángulo: uno que reconozca trayectorias de vida, emociones y desigualdades, y que entienda la inclusión digital como un asunto profundamente humano.

Transformación

La integración tecnológica en los sistemas educativos de la región ha sido, en muchos casos, un proceso centrado en dispositivos y plataformas más que en la transformación pedagógica. Pinzón Zamora & Mortis Lozoya (2025) muestran que la aceptación y el uso de tecnologías por parte de la población mayor dependen de factores como la pertinencia del contenido, el acompañamiento, la claridad de las tareas y la percepción de utilidad. Estos hallazgos evidencian que la reconfiguración del aula solo se vuelve significativa cuando la tecnología se articula con prácticas pedagógicas sensibles a la experiencia del aprendiz. En otras palabras, la tecnología no transforma por sí sola: lo hace cuando se integra a un proyecto educativo que reconoce la diversidad generacional.

En América Latina y el Caribe, la introducción de herramientas digitales sin cambios en las metodologías docentes ha generado escenarios donde la tecnología opera como un elemento superficial. Para los adultos mayores, esta superficialidad se traduce en experiencias de frustración o exclusión, especialmente cuando los entornos digitales no consideran sus ritmos, trayectorias y horizontes de sentido. Por tal razón, sostengo que la transformación real exige reconocer que la experiencia digital es un proceso humano, emocional y situado. Pienso esto porque la evidencia muestra que, cuando se respetan los tiempos y las necesidades de este grupo etario, la tecnología deja de ser una barrera y se convierte en una oportunidad de participación social.

Equidad

La brecha digital en la región no se limita al acceso. Padilla Yaa & Barrera Rojas (2025) muestran que el concepto ha evolucionado hacia una comprensión que incluye habilidades, usos, apropiación y participación significativa. Esta ampliación conceptual es clave para analizar la equidad en los territorios emergentes de aprendizaje, porque permite entender que la desigualdad digital no es un fenómeno aislado, sino una expresión de desigualdades acumuladas. En el caso de las personas mayores, estas desigualdades se entrelazan con factores económicos, educativos y territoriales que condicionan su relación con la tecnología.

La población envejeciente enfrenta limitaciones económicas, falta de infraestructura, escasez de oferta formativa y ausencia de políticas públicas que reconozcan su derecho a la alfabetización digital. La ONU (2023) destaca que la inclusión digital requiere la participación de distintas generaciones y que los sistemas educativos deben promover oportunidades formativas continuas a lo largo de la vida. Desde mi perspectiva, la equidad implica crear condiciones pedagógicas y comunitarias que permitan a las personas mayores participar desde su propio horizonte. Argumento esto porque la inclusión digital no puede reducirse a entregar dispositivos, sino que debe garantizar acompañamiento, accesibilidad y pertinencia cultural.

Tensiones

La transición hacia aulas reconfiguradas genera tensiones entre modelos tradicionales centrados en la transmisión y enfoques contemporáneos que privilegian la autonomía y la construcción activa del conocimiento. Para los grupos etarios mayores, estas tensiones se intensifican cuando los entornos digitales exigen habilidades que no siempre han sido parte de su formación previa. Esta situación puede generar sentimientos de inseguridad, resistencia o desconexión, especialmente cuando la tecnología se presenta como un requisito ineludible para participar en la vida social.

Manrique Rojas et al. (2025) destacan que las narrativas digitales pueden convertirse en herramientas de inclusión cuando se adopta un enfoque humanista y complejo. Esta perspectiva permite comprender que las tensiones no se resuelven imponiendo nuevas metodologías, sino abriendo espacios donde los segmentos envejecientes puedan narrar, interpretar y resignificar su relación con la tecnología. Considero que escuchar estas narrativas es fundamental para construir aulas más sensibles a la diversidad generacional. Lo pienso porque, cuando las personas mayores pueden expresar sus experiencias, la educación deja de ser un proceso vertical y se convierte en un diálogo intergeneracional.

Preparación y desafíos

La preparación docente es un factor decisivo en la reconfiguración del aula. Muchos educadores carecen de formación específica para acompañar a los grupos poblacionales envejecientes en procesos de alfabetización digital. La transformación educativa requiere competencias relacionales, hermenéuticas y éticas, además de habilidades técnicas. La inclusión digital de los adultos mayores no puede depender únicamente de la buena voluntad docente, porque esto reproduce desigualdades y deja la responsabilidad en manos individuales. En consecuencia, resulta imprescindible construir políticas educativas sostenidas que garanticen condiciones reales para que los adultos mayores participen plenamente en los entornos digitales.

En vista de lo expuesto, pienso que la incorporación significativa de las generaciones mayores al entorno digital exige políticas institucionales que reconozcan su especificidad y promuevan prácticas educativas sensibles a su realidad. Argumento esto porque la experiencia demuestra que, cuando los docentes cuentan con formación adecuada y apoyo institucional, los adultos mayores participan con mayor confianza, desarrollan autonomía y encuentran sentido en los entornos digitales. Además, la formación docente debe incluir estrategias para trabajar con ritmos diversos, para acompañar emocionalmente y para reconocer la riqueza de las trayectorias de vida de esta población.

Conclusión

Los cambios que hoy configuran los espacios de aprendizaje en Puerto Rico, América Latina y el Caribe solo serán significativos si se incorpora la voz de los adultos mayores como parte esencial de los territorios emergentes de construcción de saberes. Las referencias analizadas muestran que la apertura a experiencias digitales no es un proceso técnico, sino humano, y que la equidad requiere reconocer la diversidad generacional. La región necesita modelos pedagógicos que integren la “experiencia vivida”, término fenomenológico, no redundante, las expresiones narrativas y los horizontes de sentido de la población adulta mayor. Pienso que dar lugar a la voz de las personas mayores permite imaginar aulas más humanas, abiertas y comprometidas con la justicia social. Lo sostengo porque su experiencia digital revela tensiones, aprendizajes y formas de agencia que enriquecen la comprensión de lo educativo. La inclusión digital, entendida como un derecho y no como un privilegio, debe convertirse en un eje central de las políticas educativas de la región. Solo así podremos construir territorios de aprendizaje que respondan a los desafíos contemporáneos y que reconozcan la dignidad de todas las generaciones.

Referencias Consultadas

- Manrique Rojas, E., Ramírez Moreno, H. B., & Ramírez Ramírez, M. (2025). *Narrativas digitales y pensamiento complejo: Un enfoque humanista para la inclusión de adultos mayores*. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3945>.
- Padilla Yaá, Z. I., & Barrera Rojas, M. A. (2025). *Una revisión documental de la evolución del concepto de brecha digital*. *Sintaxis*(15). <https://doi.org/10.36105/stx.2025n15.10>
- Pinzon Zamora, J. V., & Mortis Lozoya, S. V. (2025). *Aceptación y uso de la tecnología por adultos mayores en alfabetización digital*. *Dilemas Contemporáneos*, 13(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v13i1.4762>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs. (2023). *Policy brief: A world for all ages*. <https://www.un.org/development/desa/ageing/resources/policbriefs.html>

República Dominicana

Johany Josefina Acevedo Cabrera

Maestría en Enseñanza Superior

Estudiante del Doctorado en educación virtual de BIU University

Docente de la materia Metodología de la Investigación

Universidad Autónoma de Santo Domingo

República Dominicana

johanyjose84@gmail.com

MÁS ALLÁ DE LA PANTALLA: LA AUTÉNTICA RECONFIGURACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN REPÚBLICA DOMINICANA

En las primeras décadas del siglo XXI, el discurso educativo se ha inundado de promesas de innovación impulsadas por la digitalización. Sin embargo, surge una interrogante ineludible: ¿en qué medida la reconfiguración del aula implica una transformación real de las prácticas pedagógicas y no solo una incorporación superficial de tecnologías en el contexto dominicano y caribeño?

La respuesta a esta pregunta revela una de las mayores trampas de la educación contemporánea: la ilusión de la transformación digital. Históricamente, hemos confundido la modernización de los instrumentos con la innovación de la didáctica. Trasladar un examen de opción múltiple, rígido y estandarizado, desde una hoja de papel hacia un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) no transforma la educación; simplemente digitaliza la obsolescencia. Como señala Rodríguez Cabrera (2022), las estrategias de evaluación virtual deben trascender la simple medición para centrarse en el aprendizaje significativo. Del mismo modo, delegar el juicio evaluativo a detectores algorítmicos para castigar el uso de la Inteligencia Artificial (IA), es un claro ejemplo de incorporación superficial. En estos escenarios, la tecnología se utiliza para optimizar el control, pero no para emancipar el aprendizaje.

Ante este panorama, una transformación real de las prácticas pedagógicas exige repensar la intencionalidad de la evaluación. La verdadera reconfiguración del aula, entendida hoy como un territorio dinámico y expandido, requiere que el docente evolucione de ser un mero emisor de contenidos a convertirse en un arquitecto y facilitador de experiencias socioformativas.

Asumir este rol de arquitectos del aprendizaje en la educación superior dominicana —amparada en el marco de la Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología— exige transitar hacia enfoques inclusivos. Desde mi praxis en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), cuya autonomía le confiere la soberanía necesaria para liderar estas transformaciones, este cambio se materializa a través de la Evaluación Auténtica y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

En este sentido, la UNESCO (2024) advierte que, ante la capacidad de la IA para generar ensayos y aprobar exámenes, debemos replantear la evaluación hacia aquello que la tecnología no puede replicar: la aplicación de valores humanos y la creatividad frente a problemas complejos. Cuando dejamos de medir la resistencia del estudiante en formatos rígidos y comenzamos a ofrecer múltiples formas de acción y expresión, la tecnología cobra su verdadero sentido. Por ejemplo, permitir que un estudiante de posgrado defienda su investigación a través de un podcast académico, un video pitch o una infografía interactiva, en lugar de un examen memorístico, es utilizar la mediación digital para reconocer y potenciar la diversidad cognitiva (Segura Castillo & Quirós Acuña, 2019).

Asimismo, la irrupción de la IA Generativa obliga a reconfigurar nuestra ética pedagógica, en sintonía con la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial (ENIA) de la República Dominicana (Gabinete de Innovación, 2023). De acuerdo con la UNESCO (2024), esta adopción debe priorizar un enfoque centrado en el ser humano que proteja la agencia intelectual, evitando dependencias que comprometan el desarrollo de habilidades propias de los estudiantes. De tal manera, que la transformación real ocurre cuando integramos estas herramientas de manera crítica.

Bajo esta visión, integrar herramientas como NotebookLM permite que la tecnología actúe como un andamiaje cognitivo que invita al estudiante a interactuar con sus propias fuentes de manera profunda. Este enfoque proactivo, fortalecido por un código de honor que actúa como un “recordatorio moral” constante (Weiner, 2020), fomenta una cultura de integridad académica basada en la confianza y no en la sospecha.

Para sostener este ecosistema, la reconfiguración territorial del aula exige un cambio en la cultura de la interacción. El aula contemporánea debe ser una comunidad de práctica colaborativa. Implementar coevaluaciones estructuradas entre pares en los foros virtuales transforma al estudiante de un consumidor pasivo a un auditor crítico del conocimiento, democratizando el proceso y elevando el aprendizaje profundo (Balladares-Burgos et al., 2024).

En conclusión, la reconfiguración del aula no se logra instalando pantallas interactivas ni implementando el último *software* de moda. Se logra cuando la tecnología se subordina a un propósito pedagógico emancipador; cuando diseñamos entornos flexibles que abrazan la diversidad, cuando evaluamos para formar y no para castigar, y cuando preparamos al estudiantado para habitar los ecosistemas postdigitales con integridad, criticidad y autonomía.

Referencias Consultadas

Balladares-Burgos, J., Pérez-Jorge, D., & Ariño-Mateo, E. (2024). Interacciones en la educación digital a través del modelo de comunidad de indagación: estudio de caso en estudiantes de posgrado de Ecuador. *Campus Virtuales*, 13(2), 49-62. <https://doi.org/10.54988/cv.2024.2.1337>

- Congreso Nacional de la República Dominicana. (2001). *Ley No. 139-01 que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. https://transparencia.unade.edu.do/wpfd_file/ley-139-01-de-educacion-superior-ciencia-y-tecnologia-mescyt-de-fecha-13-de-agosto-2001/
- Gabinete de Innovación. (2023). *Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial (ENIA)*. Presidencia de la República Dominicana. https://agendadigital.gob.do/wp-content/uploads/2023/10/Final_ENIA-Estrategia-Nacional-de-Inteligencia-Artificial-de-la-Republica-Dominicana-.pdf
- Rodríguez Cabrera, S. (2022). Estrategias de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión crítica de la literatura. *Nexus Research Journal*, 1(1), 4-13. <https://doi.org/10.62943/nrj.v1n1.2022.1>
- Segura Castillo, M.A., & Quirós Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1). Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de la inteligencia artificial generativa en la educación y la investigación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Weiner, M.D. (2020). Using an Honor Code as a Moral Reminder. [White paper]. Bloustein School, Rutgers-New Brunswick. <https://bit.ly/4djcEVv>

Venezuela

María Isabel Núñez

Doctora en Ciencias de la Educación

Posdoctorado en Filosofía de la Educación

Profesora Investigadora Universitaria Pregrado y Posgrado

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”

marisanu2403@gmail.com

RECONFIGURACIÓN DEL AULA: TERRITORIOS EMERGENTES, NUEVAS FORMAS DE APRENDER EN CONTEXTOS CONTEMPORANEOS

La historia de la educación se ha venido perfilándose como un fenómeno social y cultural, asentándose en un conjunto de fundamentos que han sido objeto de reflexión y construcción a lo largo de los siglos.

Indiscutiblemente, esto constituye un marco conceptual y práctico que orienta las finalidades, métodos y estructuras educativas, y que sigue siendo imprescindible para comprender, evaluar cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, no solo tecnológicas sino en cambios culturales y políticos.

Entonces, es de hacer notar, que el bienestar de la humanidad habría de ser considerado como finalidad prevalente del desarrollo, conociendo la situación de pobreza a escala planetaria. De allí que el papel de la educación, con el apoyo instrumental de las nuevas tecnologías, no deberá limitarse solamente a suministrar información a los sectores económicos, sino a hacer posible, con su cooperación, el desarrollo sostenible.

Sin embargo, en la actualidad desde el Sistema Educativo, y visto en la reconfiguración de las aulas de clase no se observa transformaciones reales en las prácticas pedagógicas, sobre todo, en el entorno de aprendizaje, dando apertura a una brecha digital posicionándose en una falta de equidad, lo cual, conlleva a dar paso a un círculo de exclusión.

Se puede interpretar, que la equidad en la educación ha existido en la sociedad y que a menudo se refleja en el sistema educativo, siendo un componente esencial de este enfoque. De ahí que en el contexto actual de incertidumbre y de transformaciones surgen un conjunto de nuevos tópicos educativos considerados como emergentes.

Desde este punto de vista, el uso de todas las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación; como el diálogo como expresión transversal propician el intercambio subjetivo como expresión de acuerdo, desacuerdos, crítica y autocrítica.

Es de hacer notar, que la emergencia de teorías, tendencias y autores van desarrollando y determinando un impacto formativo que está formulando un ámbito

innovador que se detecta en las distintas propuestas educativas planteadas para formar en los territorios emergentes.

Este conlleva a determinar que la educación se define como un proceso intencional y sistemático orientado al desarrollo integral del ser humano. Siendo coincidente, Chiquin Jalal, (2024), quien manifiesta que la educación no solo es la adquisición de conocimientos, sino como la formación de capacidades para pensar críticamente, resolver problemas y actuar responsablemente en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la educación persigue la formación integral de la persona, promoviendo su desarrollo físico, intelectual y moral, y preparándola para la vida en comunidad. Sin embargo, cuando se enfoca la educación tradicional, según Zamora Loor y Pérez Plata, (2025) se fomenta la diversidad y el respeto por las diferencias, promoviendo la inclusión y la convivencia pacífica.

Haciendo contraste en las diferentes posturas, hay que tomar en cuenta que la educación es un instrumento para la movilidad social y la equidad, y un principio básico es contribuir a la cohesión y desarrollo de las sociedades. Obviamente en todo lo expuesto anteriormente, hay que tomar en cuenta que las transformaciones realizadas, en el sistema de la educación tradicional han sido durante siglos, siendo el cimiento sobre el cual se han construido sociedades enteras, afectado por lo memorístico y lo rutinario en lo intelectual, ya que no fomenta una educación activa y participativa, ni mucho menos a lograr un alto nivel académico.

En esta perspectiva, se hace necesario repensar los fundamentos de la educación tradicional sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, así como los modelos institucionales y curriculares que han prevalecido. Desde este enfoque, el profesorado debe estar preparado para asumir los desafíos que implica la transformación del aula en el siglo XXI, recomendando una redefinición en esta línea, el reto de la educación para el docente es enfatizar el aprendizaje activo, participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse en una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables.

Resulta imprescindible abordar esta transformación desde una perspectiva crítica y fundamentada en la evidencia científica, prevaleciendo la tecnología, lejos de ser un mero recurso instrumental, actúa como un agente que modifica las dinámicas educativas y las expectativas sociales sobre la formación de nuevas generaciones.

No se puede obviar que existen territorios emergentes para el aprendizaje como nuevos espacios físicos y virtuales donde el conocimiento surge de manera colaborativa, comunitaria y experiencial. Siendo estos de mucha ayuda ya que se centra en resolver problemas reales, de casos de incertidumbre fomentando la autonomía.

De allí la importancia de cómo nos relacionamos en el ámbito escolar, desde el enfoque de la identidad territorial, que permite reconocer el valor del espacio que se habita, como parte de su historia y se sientan parte activa de su transformación.

En resumen, lo expuesto anteriormente, conduce a considerar que existen manifestaciones e inclinaciones hacia la transformación de los aprendizajes haciendo necesarias la reconfiguración del aula, territorios emergentes, y nuevas formas de aprender.

Referencias Consultadas

Chiquin Jalal, I. E. (2024). El futuro de la educación a través de los saberes de Edgar Morín. *Revista Vida*, 6(1), 137–144. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.52>

Zamora Loor, L. I., y Pérez Plata, L. J. (2025). Comparación de metodologías Tradicionales y activas en Educación Física y su impacto en el rendimiento físico, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. *GADE: Revista Científica*, 5(2), 74-93. <https://doi.org/10.63549/rg.v5i2.660>