



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
MAESTRÍA EN INOVACIÓN EDUCATIVA



CONCEPCIONES DEL DOCENTE SOBRE ENSEÑAR Y APRENDER EN ÉPOCA DIGITAL

Proyecto de trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al grado de
Magíster en Innovaciones educativas

Autora: Carla Salas

Tutora: Ana L. Laguado O.

Rubio, octubre de 2024

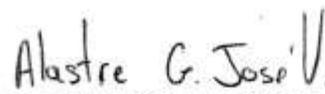


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día lunes, veintitrés del mes de septiembre de dos mil veinticuatro, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" los Ciudadanos: **ANA LAGUADO (TUTORA)**, **VICENTE ALASTRE Y TONNY PEÑA**, Cédulas de Identidad Nros. V.- 11.111.825, V.- 17.876.550 y V.- 14.107.380, respectivamente, Jurados designados en el Consejo Directivo N° 619, con fecha del 18 de octubre de 2023, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar el Trabajo titulado: **"CONCEPCIONES DEL DOCENTE SOBRE ENSEÑAR Y EL APRENDER EN ÉPOCA DIGITAL"**, PRESENTADO POR LA PARTICIPANTE, **SALAS SALAS CARLA PATRICIA**, Cédula de Identidad N° V.- 14.728.370 como requisito parcial para optar al título de **Magíster en Innovaciones Educativas**, acuerdan, por unanimidad de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. ANA LAGUADO
C.I. N° V. - 11.111.825
TUTORA


Msc. VICENTE ALASTRE
C.I. N° V. - 17.876.550

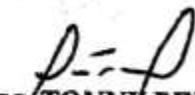

Msc. TONNY PEÑA
C.I. N° V. - 14.107.380



Tabla de contenido

ACEPTACIÓN DEL TUTOR	ii
Tabla de contenido.....	iii
Lista de tabla	v
Lista de Figuras	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	5
EL PROBLEMA	5
Planteamiento del Problema	5
Objetivos de la Investigación	16
Justificación e Importancia	17
CAPITULO II	20
MARCO REFERENCIAL	20
Antecedentes de la Investigación	20
Aspectos Conceptuales	23
Aspectos Teóricos	36
Aspectos Legales	39
CAPITULO III	42
METODOLOGÍA	42
Paradigma de la Investigación	42
Enfoque de la Investigación	43
Diseño de la Investigación	44
Método	45
Escenario	47
Informantes Clave	48

Categorías Previas	49
Criterio de Cientificidad	51
Análisis e Interpretación de Datos Cualitativos	52
CAPITULO IV	54
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	54
CAPITULO V	76
Consideraciones Teóricas	76
Referencias	87
Anexos	93

Lista de tablas

Tabla 1	49
Tabla 2	50
Tabla 3	55
Tabla 4	58
Tabla 5	60
Tabla 6	61
Tabla 7	63
Tabla 8	65
Tabla 9	67
Tabla 10	68
Tabla 11	71
Tabla 12	73
Tabla 13	74

Lista de Figuras

Figura	p
Figura 1	78
Figura 2	79
Figura 3	82
Figura 4	83

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**CONCEPCIONES DEL DOCENTE SOBRE ENSEÑAR Y EL APRENDER EN ÉPOCA
DIGITAL.**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al grado de
Magíster en Innovaciones educativas

Autora: Carla Salas Salas

Tutora: Ana Lourdes Laguado

Fecha: octubre 2024

Resumen

Esta investigación surgió debido a interés de develar las realidades que se dinamizan en las aulas de sexto grado de básica secundaria de la institución educativa Colegio “Integrado Simón Bolívar” respecto a las concepciones que tienen los educadores sobre enseñar y aprender cuando, actualmente imperan tecnologías digitales en la vida de los estudiantes. Para realizar esta investigación se abordó una metodología con paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, desde estas perspectivas se dio coherencia operativa asumiendo el diseño de campo, el método fenomenológico; el escenario estuvo representado por aulas de sexto grado pertenecientes a la institución mencionada cuyos informantes clave fueron 04 docentes del indicado grado escolar, no se realizó triangulación porque el objeto de estudio son las concepciones de estos docentes, lo que significó que la información provino de sus relatos, por ello se empleó la entrevista semiestructurada. El análisis y procesamiento de datos fue flexible y guiado por los pasos: categorización, contrastación, estructuración y teorización, pero para efectos de esta investigación el último paso adoptó el carácter de consideraciones teóricas en las que se indicó que los docentes poseen concepciones sobre enseñar y aprender con base de las tendencias tradicional y constructivista tanto en la conceptualización como en los demás aspectos de estos procesos, en cuanto a los recursos tecnológicos predomina la tendencia tradicional, se concluye que existe una brecha digital porque las concepciones tradicionales manifestadas advierten en torno a un acceso limitado, falta de uso y falta de competencias digitalizadas por parte de los docentes.

Descriptor: Concepción docente- enseñar y aprender-tendencias tradicional y constructivista- cotidianidad digital

Introducción

Desde el ángulo de lo cualitativo se entiende que las cosas y las situaciones son como las percibe o concibe el sujeto, es decir, lo que supuestamente existe se identifica y delimita de acuerdo a la perspectiva que se asuma, por ese motivo es posible alegar que es un fenómeno social cuyo sentidos y significados se le atribuyen; por esa razón resulta comprensible la proposición acerca de las múltiples realidades o realidades relativas ya que, estas son figuras acerca de lo que se piensa o se cree.

También es de comprender aquello que muchos autores dicen sobre teorías subyacentes en las acciones, ello se aplica al plano de la educación donde los docentes actúan sobre la base de sus concepciones porque poseen un carácter representacional y a través de estas los agentes educativos del aula construyen su propia práctica; a los docentes se les concibe como portadores de supuestos no sólo explícitos sino además implícitos, aunque a veces no estén conscientes que los poseen.

De esta manera, las concepciones de los educadores podrían edificar en el encuadre de sus teorías pedagógicas personales que elaboran no solo de conocimientos pedagógicos científicos, sino también de aquellos que son transmitidos culturalmente y adquiridos por medio de la experiencia. Aunque pareciera que las concepciones se elaboran en función de un mismo proceso es de notar que surgen diversidad de ellas lo cual, indica que pueden ser semejantes o diferentes entre los educadores, esta apreciación conduce nuevamente a mencionar que se trata de múltiples y relativas realidades, en este caso se hace referencia al proceso de enseñanza y de aprendizaje, cada docente posee sus propios pensamientos, teorías o concepciones al respecto porque las fuentes de origen han podido variar.

Se destaca que, en algunas realidades un número significativo de educadores están impregnados de tradicionalismo pues, muchos piensan que en los tiempos actuales aún se pueden desarrollar metodologías didácticas para promocionar el aprendizaje las que en el pasado dieron resultados esperados, pero las perspectivas socioculturales del presente no son las mismas de ayer, actualmente existe una culturización muy marcada por las tecnologías digitales debido a que por su avance

innovador y sofisticado con amplia y variada gama de servicios han venido cubriendo las resoluciones de problemas de diversa índole logrando ser incluidas en la cotidianidad de la sociedad y siendo los niños, niñas y jóvenes los usuarios que mayor consumo tienen al respecto obteniendo de ello el desarrollo de nuevas formas de procesar información que conduce a la construcción de aprendizajes lo que al mismo tiempo les lleva a percibir el mundo de modos totalmente diferentes a los que algunos adultos tienen como acostumbre divisar.

Es en este espacio donde se hace mención de una brecha entre algunas concepciones docentes sobre las acciones enseñar y aprender, las formas de fomentarlas y las perspectivas respecto a las tecnologías digitales que se encuentran impregnadas en la cotidianidad de los estudiantes. Lo que plantean los destacados autores citados en varias partes de informe relativo a la investigación explica en parte la razón del quiebre de los diseños curriculares en las escuelas, cuando a los educandos prefieren desarrollar habilidades instrumentales a través de herramientas digitales.

En todo caso, esta es una de las realidades que se asoma en varias aulas, pero como se mantuvo la idea de que pudieran existir múltiples y variables entonces se consideró que era posible que emergieran lo cual, es lo que también se pretendió abordar para explorar, interpretar y comprender en esta investigación. Por tanto, la metodología en esta ocasión estuvo diseñada para construir un conocimiento aproximado en cuanto a todo aquello relativo a las concepciones de los docentes sobre enseñar y aprender en la actualidad cuando las nuevas tecnologías digitales parecen formar parte de la vida de los estudiantes. De allí que fue empleado el método fenomenológico para considerar sus orientaciones hacia el mencionado objeto de estudio, en otras palabras, este método proporcionó pautas para que la investigadora se centrara en el relato de los docentes lo que fue en esta oportunidad la fuente de información referente a las concepciones.

Se ha hecho referencia que esta investigación estuvo basada en el enfoque cualitativo, por esta razón fue muy probable que tuviese tendencias recursivas, es decir, existía la posibilidad que la investigadora no solo debiera que avanzar en el proceso, sino además regresar a los momentos previos, por ejemplo, en su planeación,

ya que la naturaleza enigmática, cambiante y relativa de los fenómenos sociales o subjetivos hace que se tenga que reflexionar acerca de algo que deba ser omitido, modificado o incluso más precisado en las fases precedentes. De tal forma, no se siguieron pasos de manera lineal, pero para efectos de este informe se tomó en cuenta ese sentido que se ha abordado a través de capítulos.

El capítulo I denominado aproximación teórica simboliza el espacio que denota el objeto a explorar desde las formas cómo se concibe y se manifiesta, cuestión que es dinamizada y centrada en los significados otorgados por los actores involucrados directamente pues, son estos quienes le construyen a través del tiempo y su práctica en el aula, en este caso se hace referencia a los docentes, sujetos que elaboran concepciones sobre enseñar y aprender, acciones que, como se ha dicho líneas arriba, implica un fenómeno complejo compuesto por significados que tienden a condicionar los mencionados procesos y ello es lo que se pretendió develar en este estudio. En el capítulo I también se exponen los objetivos cuya función es la delimitación del objeto de estudio y anuncian lo que se intentó desarrollar a través de esta investigación; segmento de este espacio está dedicado a destacar la justificación e importancia del proceso indagatorio, ya que, existieron razones relevantes para sustentar su realización.

Parte de la estructura de este informe también son los capítulos II y III; el segundo se titula Marco Referencial y proyecta esencialmente lo epistemológico mediante la captación de antecedentes y la construcción de un cuerpo teórico, ambos aspectos vinculados con el objeto de estudio y el tema en que este se inserta; de igual manera, se muestra un referente legal que respalda jurídicamente esta investigación. En lo que respecta al capítulo III denominado Metodología, su función es reflejar la planeación de carácter operativo que se desprende de la intención investigativa, la metodología orienta el procedimiento para su ejecución; una intención investigativa no sería relevante, funcional, útil y eficaz de acuerdo a sus pretensiones si no es aplicada, se obtienen datos, analizan e interpretan para dar respuesta a partir de eso a las interrogantes planteadas por el investigador además, los objetivos planteados no serían desarrollados.

Luego de los capítulos de la planeación de la investigación, se presenta en este informe, el capítulo IV el cual, reporta en proceso de análisis e interpretación a los datos cualitativos que fueron recogidos en el momento previsto; sobre la base de estos resultados se construyó el capítulo V titulado consideraciones teóricas que no es otra cosa que la inferencia del capítulo IV; este capítulo no solo relata respecto a lo obtenido en el proceso de reducción de los datos recolectados, sino además expresa cuestiones reflexivas de la investigadora, todo lo cual representa el aporte a la educación. Al final del informe se hallan los respectivos anexos conformados por el instrumento de técnica de recolección de datos y, además, algunos formaos empleados en el proceso de reducción de los datos. Antes de ello el informe registra las referencias, listado de las fuentes teóricas consultadas para guiar la investigación. Cabe destacar que, algunas fuentes de referencia reúnen cantidad de años y décadas en que fueron emitidas, pero en esta investigación se tomaron en consideración porque sus argumentos teóricos y metodológicos se mantienen vigentes y constituyen la base de escritos recientes, siendo estas últimas fuentes secundarias.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Mucho se ha escrito acerca del requerimiento de la innovación en el ámbito educativo, puesto que, por medio de ella se canalizan procesos transformadores con el propósito de garantizar una educación de calidad, cuestión que debe materializarse, dado que implica entre otros aspectos el desarrollo eficaz y eficiente de la enseñanza y por ende, la sistematización de verdaderos aprendizajes a través de los cuales, los estudiantes logran desenvolverse y dar respuestas pertinentes a las demandas de una sociedad que impera en determinado momento.

También se ha dicho múltiples veces en la literatura respectiva que la innovación no se refiere a un cúmulo de cambios independientes o la simple sustitución de una cosa por otra que implique modificaciones superficiales, por ejemplo, con respecto a recursos didácticos, metodologías e incluso, la forma de organizar el aula, es posible que todo ello genere nuevos resultados positivos pero, para que funcione de tal modo estos pequeños cambios deben hacer parte coherente de la sistematización de un proceso paulatino y transformador que usualmente está relacionado con la mentalidad, actitudes y comportamiento de los sujetos implicados, en esta ocasión se hace referencia a los docentes quienes atribuyen significados a la actividad de enseñar, de aprender y aquello llamado calidad.

Aunque las instituciones educativas funcionen como microempresas cuyos gerentes institucionales son el personal directivo que proyecta gestiones de mayor escala para garantizar un proceso educativo de calidad procurando responder a las exigencias de la época son los docentes quienes operan en el aula parte significativa de dichos señalamientos. En otras palabras, a los gerentes de aula les corresponde

desarrollar estrategias y acciones para enseñar, asunto que debe conducir al logro del aprendizaje requerido por el educando de acuerdo con sus características como ser individual y al mismo tiempo en torno a las perspectivas socioculturales de la época en que se vive.

El docente en el aula es el principal generador de efectos en el proceso educativo, para ello, recurre a fórmulas halladas en su mente, es decir, de su pensamiento surgen las referencias que condicionan el proceso en cuestión, a estas fórmulas se les denomina concepciones. Este elemento subjetivo es el centro de interés de exploración en la presente investigación porque, como se ha dicho, las formas de pensar del docente tienden a ser la guía que orienta las metodologías y todo lo que implique el acto de enseñar para promover en los estudiantes el aprendizaje.

Las concepciones son, en esencia, la fuente donde derivan las ideas sobre la manera de enseñar e inciden directa o indirectamente en aquello que el estudiante aprende, como lo aprende y en el nivel a lograr con respecto a la consistencia de los conocimientos alcanzados. Según Calderón (2018), las concepciones “En un sentido amplio...constituyen un entramado de sentidos y significados que sobre la enseñanza y el aprendizaje construyen y organizan los sujetos” (p. 6). En otros términos, este fenómeno subjetivo resulta complejo en sí mismo debido a que se instituye de muchos puntos de vista para concebir un significado. De modo que, las concepciones del docente se formulan a partir de diferentes yacimientos que tienen que ver principalmente con experiencias a lo largo de la vida y que al relacionarse con el proceso de enseñar y de aprender, tienden a dar figura a ello.

De cualquier modo, más allá de lo que los docentes sepan sobre qué es enseñar, cómo se facilita el aprendizaje, conozcan y reconozcan la importancia de este último aspecto en el educando, según Suárez y Mejía (2016) todos tienen concepciones asumidas y posiblemente nunca discutidas acerca de dichos actos/procesos. Lo expuesto por estos autores indica que las concepciones actúan como dispositivos y elaboran señales para regir las acciones al extremo de funcionar como un currículo oculto el cual, orienta a veces sin estar conscientes las prácticas en el aula.

Destacar el término “oculto” para interpretar las concepciones desde lo conceptual hace que estas sean vistas como teorías implícitas, subyacen en los componentes del conocimiento práctico y se edifican por medio de las experiencias y el estudio de formulaciones teóricas, aunque muchos autores exponen que el mayor predominio en la conformación de este fenómeno psicológico es lo vivenciado y las creencias, estas últimas a veces suelen asociarse directamente con las concepciones, autores como Perafán (2005) alegan sobre la supuesta sinonimia entre ambos términos (Concepciones y creencias). En atención a lo planteado, se considera que ambas son maneras de pensamiento, pero suelen originarse de una disimilitud de fuentes, de allí que en ambos casos no se puede hablar de veracidad del contenido, las concepciones poseen matices de formulaciones teóricas (constructos previamente verificados por la comunidad científica) mientras que las creencias por lo general se les percibe como un pensamiento acerca de algo que podría ser considerado verdadero, pero no siempre es confirmado.

En realidad, en la literatura hasta el momento consultados no existe consenso acerca de la unicidad o disimilitud entre las concepciones y las creencias, Carrillo (2019), por ejemplo, sostiene a partir de sus indagaciones en las fuentes de información respectiva, que “... los términos creencias y concepciones... han sido usados indistintamente en multitud de ocasiones” (p.22). Ello se simplifica al mencionar que, las prácticas no son independientes de lo que el docente piensa o cree, y si en toda situación concepciones se refiere a una formulación mental de ideas y convicciones subyacentes en otras conformaciones de mayor abstracción, entonces esa característica advierte respecto a lo implícito, es por esta razón que es posible resaltar una vez más el concepto “teorías implícitas”, asunto que al mismo tiempo puede asociarse con el término y significado de representación o imagen mental e incluso, “... constructo, modelo, sistema de creencias, mapas cognitivos, perspectivas, ideología...” Carrillo (2019; p.22)

En todo caso, la uniformidad en el consenso de estudiosos en cuanto a significado de las concepciones está orientada hacia el sentido de aquello que regula la acción, es decir, se está de acuerdo con esa proposición; en lo que respecta a los docentes este fenómeno le da forma a la práctica y se sabe que lo ideal es que estos

profesionales asuman criterios, principios y desarrollen conocimientos teórico-prácticos destinados a dar garantía respecto a los aprendizajes efectivos en los educandos pues, esa es la misión global de la educación.

Según Pozo et a. (2006), se sugieren tres puntos de inicio en relación con las concepciones sobre aprender y enseñar, estos tres puntos son: a) Se manifiestan a través del lenguaje; b) Son conocimientos situados en contextos específicos; c) Son estudiadas en conjunto ya que, por ejemplo, no es viable analizar el aprendizaje escolar sin vincularlo con la enseñanza.

Dicho de un modo más explícito, las concepciones generalmente se expresan y una forma de hacerlo es mediante lo verbal; hacen referencias a especificidades en cuanto a una realidad determinada; cuando el objeto o situación implica un todo con partes interdependientes, deben de abarcarse estas representaciones mentales de la mayor forma posible para generar una mejor aproximación sobre los significados atribuidos.

Se entiende que las concepciones en su construcción también instituyen complejidad en el sentido que abarcan no sólo referentes cognitivos, sino, además, éticos, contextuales, sociales, culturales, religiosos, históricos, entre otros, es decir, se conforman representaciones mentales sobre la base de un entramado y/o predominancia de creencias e ideologías que podrían fusionarse o colisionar, por esta razón, han de considerarse un fenómeno complejo de análisis, pero la intención investigativa que compete, no se ha centrado en las características dentro de la demarcación que proporciona cada referente, en términos generales el interés estuvo ubicado en la descripción e interpretación de lo que los docentes creen, saben y expresan acerca de enseñar y aprender en la era digital.

En todo caso, para identificar y describir las concepciones del docente resulta pertinente tomar en cuenta los tipos, cuestión que desde lo conceptual también es un tanto compleja porque según Pozo, et al. (2006) aun con el avance logrado no hay consenso en elementos básicos como la forma de categorizar los tipos, sin embargo, generalmente se le intenta estudiar desde modelos teóricos y conceptuales elaborados previamente.

De allí que, una de las formas de categorización basada en modelos teóricos que es pertinente a la hora de estudiar las concepciones del docente sobre enseñar y aprender, según Van Driel et al. (2007), es lo tradicional y lo constructivo. Es decir, una concepción centrada en el docente, se asume como tradicionalista y una concepción sustentada en el educando, es constructivista. Los Autores Fernández y Elortegui, (1996) han descrito sobre la existencia de una tercera perspectiva ubicada en el medio de las dos primeras, esta se refiere a la combinación de elementos de ambas alterativas en torno al contexto y las circunstancias.

Las tendencias mencionadas en el párrafo anterior son una de las maneras de identificar las concepciones que tienen los docentes respecto a lo que es enseñar y aprender lo cual, se hace interesante indagar toda vez que a la época actual se le caracteriza por una marcada incidencia de las nuevas tecnologías en todos los planos de la vida, incluyendo el educativo escolarizado, asunto que conduce a explorar el tipo de concepciones que poseen los educadores relativo al manejo y uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñar y de aprender

En lo que respecta a las concepciones tradicionalistas, se refieren a una tendencia estática en la que la finalidad es conservar la idea y la acción sobre técnicas, medios y demás procedimientos; de acuerdo con Fernández et al. (2009), esta opción se sustenta en la realización de ejercicios rutinarios y uso de procesos y medios como única manera válida y evitando cualquier renovación o mejora en contra de esta tendencia. Estos autores pretenden indicar que, quien posea concepciones tradicionalistas y estas sean predominantes y consistentes, significa que reprobará cambios en sus ideologías y actuaciones en función del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, un docente con concepción de este tipo frente a la era digital, es muy posible que mantenga su postura de evitación o reprobación de la integración de herramientas tecnológicas en el aula.

En lo que, a la segunda tendencia, se refiere, Fernández et al. (2009) plantean que desde esta perspectiva constructivista se visualiza al hecho de enseñar y al de aprender a partir de interacciones activas con el entorno durante las cuales, el educando realiza construcciones de significado, al mismo tiempo que relaciona los nuevos conocimientos con los previos. Por lo tanto, una concepción constructivista,

asume el valor de tomar en cuenta las ideas previas de los estudiantes y ayudar a conectarlas con los conocimientos. De allí que, si, por ejemplo, el educando posee una rica experiencia en el manejo y/o uso de herramientas tecnológicas, el docente con concepción constructivista buscará la manera de establecer conexión entre los conocimientos y habilidades desarrolladas por los estudiantes en esta área y los conocimientos de la cátedra correspondiente tratando mantener congruencia entre ambos.

Las concepciones constructivistas han de apoyar cualquier estrategia que ayude a incentivar la motivación del estudiantado por construir su propio aprendizaje y si las nuevas tecnologías son una estrategia de gran potencial porque son en sí mismas un conjunto de múltiples beneficios educativos y es algo con lo que los niños y jóvenes se entusiasman en emplear, entonces muy posiblemente, los docentes conciben la integración de estas en las clases.

Por último, acerca de la tercera tendencia de las concepciones sobre enseñar y aprender, se dice, en palabras de Fernández et. al. (2009) que representa la combinación de las posturas tradicionalista y la constructivista. Dicho de otra manera, denota el equilibrio entre las ideas y acciones que respaldan la conservación de procedimientos, técnicas y medios para enseñar y aprender y las ideas y acciones con tendencia a la innovación que pudieran estar vinculadas con la integración de las nuevas tecnologías.

Esta tercera tendencia de concepción sobre enseñar y aprender frente a la era digital, podría buscar adaptarse un tanto dinámica de esta sin dejar de tomar en cuenta, por ejemplo, el uso del dictado, la copia, la exposición que desde hace mucho tiempo se han asumido como técnicas válidas y estándares para desarrollar un contenido y fomentar un aprendizaje, pero estas técnicas podrán realizarse con el apoyo de las nuevas tecnologías digitales, puesto que, si a los estudiantes les desmotiva realizar una producción escrita en un cuaderno, probablemente se entusiasmen llevarlo a cabo en un teléfono móvil inteligente o cualquier otro medio tecnológico digital que sea accesible.

Las tres tendencias de concepción docente sobre enseñar y aprender en medio de una era digital se hacen presentes en muchos contextos, posiblemente con

disimiles o semejantes denotaciones pues, hay que tener presente que se trata de múltiples realidades que se viven en cada aula y no de una sola.

Cuando se hace mención a las realidades en las aulas, es posible encontrar en ellas situaciones que podrían aproximarse al mencionado “deber ser” lo cual, se sugiere asociar con la existencia y predominancia de las concepciones constructivistas en la acción; sin embargo, también surgen otras que se caracterizan por cierto distanciamiento o disimilitud al respecto, a saber, la existencia de concepciones tradicionalistas, aquellas específicas que se tiñen de la fijación de una metodología que se venía usando desde décadas pasadas sin la pretensión de hacer algún tipo de variación que tenga que ver con el proceso innovador.

A juicio de la autora de la presente investigación, esta tendencia tradicionalista, evita el desarrollo de mejora de la calidad educativa puesto que, las metodologías tradicionales para enseñar y aprender se centran en “la comodidad del docente” y se muestran desfazadas en el mundo de las nuevas expectativas, intereses, motivaciones y nuevas formas de procesar información y aprender de los niños y jóvenes, todo lo cual, en la actualidad suele estar vinculado a lo digitalizado, en tanto que para lograr una mejor calidad educativa, es necesario siempre, según Campusano y Díaz (2017) tomar en cuenta las características de los estudiantes desde lo individual y lo sociocultural e histórico para que se sientan identificados, motivados y deseen abordar activamente su propio mecanismo de aprender y en efecto, logren construir el aprendizaje.

Ahora bien, de acuerdo con Suárez et al. (2016), desde hace décadas se dijo que las concepciones del docente siempre están presentes y configuran el proceso educativo en el aula; por ello, la autora de esta investigación tampoco se centró en indagar sobre si existen y si estas condicionan la práctica, su interés giró en torno a estudiar la posible presencia y predominancia en la acción los tipos de concepciones, es decir, saber acerca de representaciones mentales teñidas de la tenencia tradicionalista, constructivista o bien, relativas a la tercera tendencia que mezcla lo tradicional con lo constructivo.

Se señala que, por tratarse de un conjunto de realidades singulares en cada aula, y que se presume complejidad, incertidumbre, era posible que surgieran en la

incursión otros tipos o especies de concepciones relacionadas con el enseñar a aprender frente a la era digital que se deberían tomar en cuenta para una mejor abordaje, profundización, interpretación y comprensión de estas realidades, es decir, aunque en este espacio del discurso se hayan descrito tres tendencias de concepciones que existen en las realidades que dinamizan en el aula, un investigador cualitativo debe estar receptivo a la posibilidad de hallar otras que incluso, pudieran no estar previamente definida teóricamente. De allí el interesante abordaje exploratorio que se llevó a cabo en una investigación como esta.

Sin embargo, como se indicó, la intención investigativa fue buscar en esos contextos del aulas de primaria, las concepciones existentes y predominantes sobre enseñar y aprender cuando en era digital es inevitable alegar que la sociedad, especialmente niños, niñas y jóvenes vienen desarrollando diferentes formas de procesar información o de obtener aprendizaje, lo que al mismo tiempo les lleva a conformar percepciones y concepciones del mundo que son radicalmente distintas a las que se dogmatizaban durante décadas pasadas.

Las nuevas perspectivas de procesamiento y contenido del aprendizaje se deben principalmente, de acuerdo con Gutiérrez y Prieto (2012), a la interacción frecuente con las novedosas tecnologías digitales que emplean los niños, niñas y jóvenes desde los primeros años de vida. Lo expuesto conduce a pensar que estas nuevas herramientas estimulan los procesos cognitivos de formas óptimas y por esta razón es que estos educandos despliegan cualidades mentales, evento que en el pasado posiblemente, no solía ocurrir.

En palabras de Pérez (2012), “los niños y jóvenes, en su mayoría, no fracasan en la escuela por el nivel de dificultad de una exigencia escolar dura, sino por aburrimiento, por ausencia de interés” (p.24). En otras palabras, la relevancia es un factor determinante para dar garantía de un desempeño satisfactorio y al parecer, ello tiene que ver con el acento de lo contextual e histórico porque si a intereses y motivaciones se refiere, las nuevas generaciones estudiantiles, en su gran cantidad se sumergen en un mar de estímulos de poderosa atracción dada por la tecnología digital, que en muchos casos algunas instituciones educativas no proporcionan.

Al pasar el tiempo, de acuerdo con Duck (2013), las sociedades y su cultura se ven cada vez más envueltas en el uso de las tecnologías digitales debido a su amplia gama y calidad de servicios de forma acelerada lo que hacen que sean incluidas en el estilo de vida de las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes. Este autor hace una interesante proposición relativa a las perspectivas que se proyectan desde la década pasada, al parecer en ese momento la dinámica inclusiva de las nuevas tecnologías y lo digital fue tomando auge y actualmente se ha intensificado hasta el punto de considerar que son insustituibles en la cotidianidad pues, se encargan de ofrecer servicios vinculados a la información y comunicación de maneras tanto conocidas como aquellas inimaginables.

Los actuales contextos digitalizados, en palabras de Gaitán (2006), hace que los niños, niñas y jóvenes vayan muy por delante de las generaciones antecesoras (adultos), tanto en su comprensión de las nuevas tecnologías y la virtualidad como en la destreza que tienen para usarlas. En tal sentido, es completamente razonable la inclusión de estas herramientas en el mundo de la educación escolarizada porque, de no llevarse a cabo las instituciones creadas desde hace muchas décadas para fomentar el aprendizaje irán perdiendo protagonismo y terreno en este aspecto. De allí que, las concepciones de los docentes deben enriquecerse con ideas vinculadas a esta perspectiva para que, a partir de esa construcción mental, estos profesionales incorporen pertinentemente las nuevas tecnologías y la virtualidad en el desarrollo de las clases.

En torno a las instituciones educativas de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2014) concibe al docente cuya funciones deben estar acordes con las circunstancias contextuales, esta concepción oficial se proyecta en la Guía “El docente orientador” de la Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002; en este documento se pide a los docentes dar respuestas a las demandas y oportunidades de las nuevas generaciones estudiantiles.

Es así como en Colombia desde lo curricular se espera que el docente rescate su valor y reconocimiento y ese requerimiento implica la elaboración de

concepciones y el desarrollo de acciones acordes con la mencionada expectativa. Esto también requiere de "... Una comprensión situacional, asumida como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones políticas, tecnológicas, culturales y sociales, configura la concreta situación educativa en la que participa el docente" (Pérez, 1998; p.190). Es decir, las condiciones de era digital obligan a los docentes a prestarles especial atención con el propósito de adecuar sus concepciones y su proceder en formas congruentes con ello. Pero no siempre parece suceder de esta manera.

Se ha sabido de realidades que suelen señalar docentes enfrascados en procedimientos, técnicas tradicionales y emplean escasamente las tecnologías y la digitalidad lo cual, es sustentado por Zambrano (2020), al plantear que: "en las instituciones educativas, prevalece el poco uso de las tecnologías con referencia pedagógica, es decir, los docentes están poco preparados para enfrentar este reto" (p. 72). Eso conduce a pensar que las concepciones implícitas y explícitas en estas situaciones posiblemente carecen de contenido teórico-práctico relacionado con multitud de temas como la importancia pedagógica y contextual, las funciones, ventajas y uso de las nuevas tecnologías digitales, además, se envuelven de patrones fijos o inamovibles que no permiten el enriquecimiento o la transformación de las mismas concepciones y, por ende, del desempeño en la enseñanza y el aprendizaje.

En tal sentido, parece existir la llamada "brecha" entre la metodología de la enseñanza (configurada por las concepciones tradicionales de los docentes) y el funcionamiento cognitivo de los estudiantes impulsado por las tecnologías digitales. En la metáfora "terminar de aterrizar" figura claramente las formas del pensamiento que los docentes poseen, a veces no solo se refiere a la falta de conocimiento sino además lo que ellos piensan acerca del asunto lo cual podría asumirse desde la perspectiva tradicional, constructivista o con tendencia equitativa de las dos primeras perspectivas.

Lo mencionado es lo que la autora de esta investigación ha podido notar al realizar unas visitas a la institución educativa Colegio "Integrado Simón Bolívar" donde se administra la básica secundaria que parte de sexto y culmina en el onceavo grado, las edades de los estudiantes oscilan entre 11 y 17 años. Como se puede apreciar, se trata de púberes y adolescentes, cuestión que indica un momento del ciclo vital en que

el sujeto busca explorar nuevos mundos para expandir los horizontes sociales. La autora de la investigación no pertenece al personal que labora en la institución, pero ha podido ingresar con previa autorización para establecer conversaciones con algunos docentes y estudiantes y, de la información adquirida encontró que educandos específicamente de sexto grado desean la tecnología incluida de forma amplia en el desarrollo de las cátedras, ya que, es usada por ellos a diario y forman parte de sus vidas.

El diagnóstico obtenido por la autora de esta investigación es sustentado por Cabero et al. (2020), quienes dicen que las generaciones actuales de niños, niñas y jóvenes “...son activas interactuando y compartiendo en redes sociales, páginas web, blogs...consideran que la red es una proyección de su propia identidad y un facilitador para sus relaciones sociales.” (p.31). Desde esta mirada, se entiende que, los estudiantes en los tiempos de la actualidad tienden hacer uso de las tecnologías digitales de manera prioritaria asumiéndolas como sus herramientas básicas para desarrollar cantidades de propósitos y con eso a la vez, se van desarrollando otras formas de aprendizaje; si los estudiantes de sexto grado admiten que existe esta situación en sus vidas y manifiestan cierta inconformidad respecto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje, significa que posiblemente prevalecen en las aulas de la señalada institución concepciones de docentes que están en desproporción con las expectativas estudiantiles.

Lo interesante del sexto grado es que como está compuesto por varios grupos advierte de una probable variedad y amplia gama de información acerca de las concepciones que tienen los docentes sobre enseñar y aprender especialmente aquellas que condicionan su actuar en el tema en cuestión; en tal sentido se vuelve a destacar que pueden emerger diversas y múltiples realidades las cuales, se pretenden indagar para comprender y de esta manera generar un conocimiento científico que será un aporte significativo al campo de la innovación educativa.

Otros aspectos hallados en estos contextos visitados informalmente es que algunas docentes piensan que las acciones enseñar y aprender no necesariamente deben estar relacionadas con la tecnología digital, consideran que esta juega el papel de distractor en el momento de abordar los contenidos; por otra parte, plantean que

ellas recurren a esta herramienta solo con fines concretos por períodos breves y escasos, puesto que, no se sienten plenamente identificadas con estos recursos, incluso, una de las docentes tiene mayor tiempo de antigüedad ejerciendo su cargo y manifiesta que prefiere los libros impresos y la redacción manuscrita antes que las pantallas digitalizadas, admite el requerimiento y uso de teléfonos móviles inteligentes, pero solamente con propósitos personales. Estos relatos pudieran ser interpretados en palabras de Rodríguez y Castillo (2019), como "... aquellos usuarios que utilizan la web de manera puntual... siempre que lo creen necesario y con la concepción de que es una herramienta más." (p.32). Es decir, son personas con concepciones ajustadas a los tiempos pasados cuando el valor de las actividades escolares e intelectuales recaían en lo tangible e inamovible lo cual, se relaciona con la perspectiva tradicionalista.

En función de lo descrito se hizo pertinente desarrollar el proceso investigativo sistematizando mediante la siguiente pregunta: ¿Cuáles consideraciones teóricas surgirían sobre la base de las concepciones que poseen los docentes de sexto grado de básica secundaria perteneciente a la institución educativa Colegio "Simón Bolívar" ubicada en el Municipio de San José de Cúcuta, Departamento de Norte de Santander Colombia respecto a enseñar y aprender cuando en la cotidianidad de los estudiantes impera la tecnología digital?

A fin de delimitar este estudio, se formularon preguntas específicas desprendidas de la interrogante general: ¿Cómo conciben los docentes las acciones enseñar y aprender?; ¿Qué aspectos semánticos de las concepciones relatadas por los docentes denotan cierta congruencia con las perspectivas tradicionalista, constructivista o la fusión de estas dos respecto a enseñar y aprender cuando en la cotidianidad de los estudiantes impera la tecnología digital?; ¿Qué categorías podrían surgir que permitan la elaboración de consideraciones teóricas basadas en las concepciones del docente sobre enseñar y aprender cuando en la cotidianidad de los estudiantes impera la tecnología digital?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar consideraciones teóricas sobre la base de las concepciones que poseen los docentes de sexto grado de básica secundaria perteneciente a la institución

educativa Colegio “Simón Bolívar” ubicada en el Municipio de San José de Cúcuta, Departamento de Norte de Santander Colombia respecto a enseñar y aprender cuando en la cotidianidad de los estudiantes impera la tecnología digital

Objetivos específicos

Identificar las concepciones de los docentes relativas a enseñar y aprender.

Caracterizar los aspectos semánticos de las concepciones relatadas por los docentes que denotan cierta congruencia con las perspectivas tradicionalista, constructivista o la fusión de estas dos respecto a enseñar y aprender cuando en la cotidianidad de los estudiantes impera la tecnología digital.

Construir categorías que permitan la elaboración de consideraciones teóricas basadas en las concepciones del docente sobre enseñar y aprender cuando en la cotidianidad de los estudiantes impera la tecnología digital

Justificación e importancia de la investigación

Una institución educativa con capacidad de promocionar el aprendizaje en la actualidad tendrá que despedirse de modelos de intervención condicionados por concepciones e ideas inspiradas en lo tradicional y asumir metodologías cuyas bases estén centradas en el educando de ahora, ello requiere de reflexionar sobre las transformaciones que se experimentan en el presente especialmente en el ámbito sociocultural el cual, influye de manera significativa en la educación y formación de los estudiantes, no se trata de cambios superficiales y moderados que se van percibiendo paulatinamente a lo largo de las décadas, se refiere a un movimiento turbulento y acelerado dentro de una misma época. Estos cambios han hecho que los educandos formulen otras maneras de adaptarse a las nuevas exigencias, cuestión que está íntimamente relacionada con las nuevas formas de procesar información y, por ende, la construcción de aprendizajes.

Por esta razón, el docente debe evitar concebir las acciones enseñar y aprender en función de las dinámicas educativas de tiempos pasados y capacitarse en lo que se refiere a los nuevos modos de desarrollar las facultades cognitivas de los

estudiantes que son desencadenantes de conocimientos útiles a fin de responder a las demandas de la sociedad actual plagada de lo digital y virtual. Está claro que el educador debe mediar el aprendizaje de los educandos, pero, para empezar, es preciso edificar concepciones acordes a eso, en otras palabras, concebir las acciones enseñar a aprender de tal forma que, en dichas concepciones implique el papel de estrategias que estén a la altura de las exigencias en cuanto a las nuevas configuraciones cognitivas de las generaciones estudiantiles de la actualidad.

Esto último al parecer no es asumido como parte de las concepciones de algunos docentes pertenecientes al sexto grado en la Institución Educativa Colegio “Simón Bolívar” pues, mientras que, por un lado, cierta cantidad de docentes conciben y desarrollan la programación de actividades didácticas mediante procedimientos tradicionales posiblemente empleando algunas veces los medios tecnológicos digitales, por otro los estudiantes se sumergen cada vez más en el mundo digitalizado. La circunstancia preocupante en esta ocasión es que algunas de las concepciones predominantes en los mecanismos de enseñanza y aprendizaje parecen desfavorecer las nuevas configuraciones mentales de los estudiantes y de esta forma se tiende a obstaculizar el aprendizaje. De seguir esta situación, el docente irá perdiendo la oportunidad de mediar desde la pedagogía la modificación de los procesos mentales, aquellos relacionados con las formas de aprender y lo que se aprende.

Lo relatado constituyó parte de la información relacionada con un conjunto de circunstancias existentes en las aulas de sexto grado de educación secundaria que la autora de esta investigación pretendió explorar en profundidad a partir de lo dialógico y científico además de aquellos datos cualitativos que emergieron de otras realidades vinculadas con el objeto de estudio. Se intentó realizar una interpretación como resultado del estudio el cual, ha de ser un aporte significativo a la educación porque al consultar diversidad de sitios web donde reposan trabajos de investigación relacionados con innovación educativa, se ha encontrado que la mayoría están caracterizados por en otorgar alternativas de solución para transformar las realidades halladas y muy pocos han sido dedicados especialmente a generar un conocimiento.

De allí que la presente investigación fue justificada desde el punto de vista teórico, se buscó proporcionar un producto teórico que sirviera de referencia y al mismo

tiempo de base para posteriores investigaciones; el conocimiento científico surgió sobre la base de experiencias y vivencias que permitieron la construcción del objeto de estudio desde una red de significados sustentada en la interpretación subjetiva de la investigadora.

Esta investigación tuvo su razón de ser en la aplicación de una metodología, esta permitió desarrollar las intencionalidades de la misma. El uso del método seleccionado fue justificado porque no se iba a estudiar elaboraciones mentales de naturaleza netamente sociales, ni las costumbres o prácticas de un grupo de sujetos, tampoco la indagación giró en torno a la pretensión de triangular información obtenida a través de diferentes técnicas de recolección de datos, la investigadora se orientó únicamente en las versiones que brindaron cada informante clave, porque desde la fenomenología, lo que interesaba era explorar el objeto de estudio a partir de las experiencias y significados de cada quien, sin establecer triangulaciones o verificaciones, solo implicaba abstraer y comprender.

Este estudio se justificó desde el punto de vista institucional, por lo que arrojó apreciaciones empírico-teóricas que antes no eran asumidas en el contexto de estudio.

La idea fue contribuir a que los docentes y miembros del personal directivo del plantel educativo reflexionen sobre las realidades que guardan relación con el uso imperante de la tecnología digital por parte de las nuevas generaciones estudiantiles y la posibilidad de revisar y/o transformar las concepciones que han predominado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Este espacio simboliza el estado del arte de la investigación; en esta sección se muestran tres componentes básicos a saber: a) Los antecedentes, han sido empleados para dar cuenta de los diferentes propósitos investigativos y las diversas metodologías diseñadas para abordar el estudio del objeto en cuestión; b) Los aspectos teóricos, estos constituyen un conjunto de planteamientos que, desde la perspectiva epistemológica, proporcionan una mirada alternativa y provisional de la realidad a indagar y c) Los aspectos legales como un todo articulado que respalda jurídicamente el desarrollo de la investigación.

Antecedentes de la investigación

Para efectos de la presente investigación se recolectaron algunas investigaciones culminadas referidas al objeto de estudio consideradas como fuentes que anteceden al mismo. Se destaca que estas investigaciones conforman un cúmulo de referentes teóricos y metodológicos sobre la base del enfoque cualitativo con el propósito de brindar a la autora de esta investigación diferentes referencias epistémicas y operativas y a partir de eso construir una visión amplia en cuanto al objeto de estudio; la acción de abordar estudios con diferentes esquemas metodológicos se debe a lo planteado por Hernández, et al. (2004), para estos autores, pese a que las cuestiones o situaciones problemáticas suelen ser las mismas, pueden indagarse de diferentes maneras.

Investigar a partir de diferentes metodologías no solo beneficiará la construcción de una visión enriquecida, sino, además, permitirá la capacidad de proyectarse como una perspectiva particular y novedosa por medio de la que se busca generar nuevos aportes al campo de conocimiento. Algunas de estas investigaciones fueron realizadas en el nivel de postgrado (Maestría y doctorado), se trata de aquellas que son también requisito para obtención de grado y gozan de rigurosidad científica,

por tanto, se caracteriza por ser oportunas figurar como parte del estado de arte del objeto en cuestión.

En el plano internacional, Herrera et al. (2016) realizaron en la Universidad Austral de Chile una investigación denominada “Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías”. Este estudio ha develado categorías que identifican las concepciones de los docentes de diferentes cátedras como ciencias, historia, lenguaje y matemáticas en las que se relacionan con la enseñanza y aprendizaje por medio de las TIC. Para desarrollar la indagación se empleó una metodología cualitativa cuya técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, el análisis basado en el método fenomenológico fue abordado desde la definición de tres ámbitos: didáctica, curricular, y uso de la tecnología.

El diseño se sustentó en casos múltiples para estudiar varias realidades con un total de 10 informantes clave de cada una de las cuatro cátedras que emplean comúnmente las TIC en las clases; los hallazgos permitieron señalar que las concepciones se relacionan con el conocimiento explícito y se rigen por disciplinas de formación, sin embargo, otras se instituyen de realidades y vivencias. La naturaleza de las concepciones difiere de acuerdo a cada profesor, sobre esta base se evidencia como una de las realidades el hecho que las concepciones relativas a la tecno/didáctica están reguladas por los señalamientos del currículo más que la acción didáctica, otras de las realidades halladas la homogeneidad se encuentra asociada a la influencia de este segundo criterio, es decir, la acción, lo que coincide con otras investigaciones. De modo que con este estudio se pudo construir el puzle relativo a distinciones y similitudes entre docentes de cuatro cátedras diferentes y también entre docentes de una cátedra. Esta investigación culmina al exponer que es preciso ahondar en las definiciones contextuales y conceptuales para avanzar respecto a los docentes que poseen concepciones afines o con tendencia tanto constructivista como transmisiva de la enseñanza y el aprendizaje.

Este proceso investigativo ha dejado como aporte el requerimiento de profundizar en las concepciones de los docentes como un plano que incide en la formación de ellos instalando mecanismos formativos inclinados a la labor respecto a los procesos de transformación conceptual lo cual, resulta un valioso como insumo

para la innovación y el cambio educativo que se necesita en las instituciones educativas.

En el plano nacional, Ricaurte y Torres (2016), realizaron un trabajo de investigación en la Universidad Libre en Bogotá Colombia, su título es “Las concepciones de enseñanza de los docentes y su relación con la práctica pedagógica como criterio de calidad en la gestión académica Colegio Delia Zapata Olivella Ciclo cinco”. Esta investigación fusiona el objeto de estudio “concepciones de los docentes” con un tema muy ligado al proceso de enseñanza y de aprendizaje a fin de indagar sobre las concepciones desde el ángulo de las teorías implícitas, y comprender como este fenómeno incide en la praxis de ellos en el contexto señalado.

Este proceso investigativo se llevó a cabo mediante una metodología matizada por el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, se trabajó con dieciséis docentes de ciclo cinco de la citada institución a los que se les aplicó una encuesta exploratoria y un cuestionario de inventario atribucional sobre teorías implícitas. Los análisis de los resultados se obtuvieron a través del diseño experimental transaccional descriptivo. Con respecto a la discusión de los resultados se encontró que existe la articulación y dinamización de las teorías implícitas en los diferentes ámbitos de la práctica pedagógica, en los distintos procedimientos y actividades que se relacionan con esta, estableciendo vínculo con la elaboración de los criterios de calidad, propiciando reflexión como foco para la transformación de las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, lo conceptual parece estar pigmentado por nivel de formación, años de labor, capacitación periódica disciplinar, entre otros factores, se tiene además que las concepciones en esta oportunidad también guían la práctica del aula.

Esta investigación aporta insumos que hacen considerar su visualización como uno de los puntos de partida para desarrollar estudios similares al presente puesto que, desde otro contexto similar se ha podido hallar que en la elaboración y manifestación de las concepciones a veces predomina el plano instruccional o de formación académica de los docentes; de modo que este estudio es una de las pruebas acerca de que las prácticas son guiadas por constructos cognitivos que son coherentes con que se sugiere en el campo de la pedagogía y didáctica. En tal sentido, con ello

queda suponer que las concepciones no siempre son el reflejo de lo netamente experiencial.

Aspectos conceptuales

Es preciso sustentar la investigación con contenido relativo al objeto social de estudio cuya función es proporcionar un cuerpo conceptual destinado a orientar la visión y reflexión del investigador sobre su tarea y situaciones en todo el proceso indagatorio, pero por tratarse de un estudio enmarcado en el enfoque cualitativo, este cuerpo conceptual fue asumido de forma flexible con el propósito de guiar la interpretación y el contraste en el proceso de análisis de la información obtenida, ya que, según Yuni y Urbano (2014), estos supuestos teóricos son provisionales y a veces incluso, son eliminados o sustituidos al tiempo que se va profundizando en el conocimiento respecto a la realidad.

A continuación, se presenta una aproximación a los constructos teóricos relativos a la investigación.

Concepciones del docente

Debido a que el proceso de enseñanza y aprendizaje es determinante en la formación de los educandos es importante reconocer ciertos factores que influyen en dicho proceso, entre estos se halla la formación académica del educador, su experiencia laboral, condiciones contextuales a partir de lo administrativo, económico, lo sociocultural e histórico en el que se desenvuelve y se ha formado. De igual manera, muchas investigaciones mencionan, desde distintos enfoques, las concepciones de los docentes y señala cómo estos fenómenos subjetivos se encuentran implícitos en las acciones pedagógicas y en la forma en que la mejora de la calidad educativa es posible, en parte, si los docentes están dispuestos a transformarlas junto con sus prácticas.

A fin de distinguir lo que significa concepción del docente resulta pertinente referir a Contreras (2019) quien señala a este fenómeno como estructuraciones subyacentes de los conceptos, de carácter cognitivo y que incorporan creencias, significados, preposiciones, imágenes mentales, preferencias, que repercuten en lo percibido, y en los mecanismos de razonamiento que se llevan a cabo. Esta cita

permite comprender el espectro en el que se ubica la concepción docente, es apreciar el mecanismo que conduce a admitir una idea, esta surge de múltiples factores que le proporcionan valor en la memoria hasta solidificarse por medio de la adaptación del pensamiento, todo esto es debido a la variedad de estímulos que son recibidos, en este caso las teorías implícitas de los docentes las cuales, dan figura al proceso de enseñanza e incide en el aprendizaje estudiantil.

En todo caso, a pesar de que las concepciones parecen asumir un carácter social también se edifican por medio de experiencias y percepciones propias de cada docente, además se dice que poseen una parte del conocimiento científico, pero Pozo y Crespo (2006), afirman que son, esencia constructos formados de manera no premeditada, suelen formularse sobre la base de lo irreflexivo porque su esencia está orientada a la utilidad práctica y no a la búsqueda de la verdad. Dicho de otro modo, las concepciones del docente no se originan como producto de un proceso de discernimiento intelectual, emergen como patrones de pensamiento para dar respuesta operativa a un problema dado, no son teorías que se analizan sobre si son o no pertinentes, por ejemplo, para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Pozo et al. (2006), las concepciones respecto enseñar y aprender son constructos de esencia implícita que operan sobre los mecanismos y representaciones explícitas. Para estos autores, las concepciones son elementos de carácter cognitivo aunque muchas veces el docente parece no estar consciente de ello, son el fruto de fuentes de proporción que se encuentran en lo científico, pero también en el ámbito vivencial asimismo, radica de lo individual o particular y además de lo colectivo porque, fuera de la formulación de teorías íntimamente personales el docente como ser social también elabora estructuras explicativas con contenidos semejantes cuando comparte ideas y experiencias relativas a las prácticas y contextos comunes.

En tal sentido, parece ser que las concepciones son elaboraciones cognitivas que va más allá de constituir un conjunto de ideas aisladas, según Suárez et al. (2016) implican conceptos interconectados que otorgan al sujeto una serie de conocimientos en torno al mundo en sus planos físico y social. De acuerdo con estos autores, las concepciones les permiten a los docentes, entre otros aspectos, interpretar situaciones, solventar problemas, planificar acciones en interacción con el entorno en que se

desenvuelve. Los autores en referencia agregan que estas construcciones mentales “... actúan como filtros y organizadores cognitivos que les posibilita seleccionar la información del contexto, comprenderla, integrarla y relacionarla con el conocimiento que cada sujeto tiene almacenado “(Suárez et al. 2016; p.22). En otros términos, las concepciones, aunque son básicamente una actividad cognitiva la cual, el sujeto parece a veces no estar consiente de poseerlas, implica procesos elaboración sistémica y, por tanto, compleja.

Esa podría ser la razón por la que existe disimilitud de opiniones en torno a los significados que muchos autores le asignan a las concepciones, Moreno y Azcarate 2003 (Citado en Suárez et al. 2016) dicen que en la literatura no se localiza una aproximación unívoca al significado y al término. Ello hace pensar, que este constructo mental se encuentra representado por un mecanismo y al mismo tiempo, por un producto un tanto difícil de identificar, caracterizar y delimitar pues, el campo científico también ha estudiado otras formas de construcción mental que parecen poseer características de las concepciones, pero infieren que no lo son, sin embargo, asumen que pudiera existir conexión entre ambas, de hecho, una ha de formar parte de la otra.

Por tanto, resulta conveniente citar autores que interpretan las concepciones desde una perspectiva amplia, por ejemplo, Calderón (2018), plantea “... las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje constituyen un entramado de sentidos y significados que sobre la enseñanza y el aprendizaje que construyen y organizan los sujetos” (p.6). Esta es la idea que se ha manejado desde un inicio en el presente escrito, este fenómeno se reviste de actividad cognitiva que formula ideas y teorías interconectadas entre sí y posee la tarea de crear perspectivas operativas para desarrollar dicho proceso.

Queda claro que los docentes tienen sus propias concepciones, Suárez et al. (2016), consideran que, aunque se comprende que son elaboraciones hechas por cada quien a partir de diferentes fuentes de referencia (experiencia personal, interacción social, contacto con el mundo físico, perspectiva instruccional),” ...son sin duda antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que la tradición cultural se organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje...” (p.34). Es decir, los docentes podrían poseer escasa formación teórica, pero su actuación en el proceso de

enseñanza y aprendizaje es enriquecida por sus propias teorías que muchas veces parten de creencias, costumbres, ideologías pertenecientes a una cultura determinada.

Pese a que muchos autores como Carrillo (2019) dicen que las concepciones “...no son fruto de consenso” (p.43), implican formas culturales específicas de entender el proceso de enseñar y de aprender lo cual, estaría en la posibilidad de colisionar con nuevas maneras de pensar y actuar al respecto; como dicen Suárez et al. (2016), “o nos damos cuenta de que están ahí y de lo que implican hasta que nos enfrentamos a otras culturas...” (p.34).

Es decir, los docentes podrían poseer escasa formación teórica, pero su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es enriquecida por sus propias teorías que muchas veces parten de creencias, costumbres, ideologías pertenecientes a una cultura determinada.

Pese a que muchos autores Carrillo (2019) dicen que las concepciones “...no son fruto de consenso” (p.43), implican formas culturales específicas de entender el proceso de enseñar y de aprender lo cual, estaría en la posibilidad de colisionar con nuevas maneras de pensar y actuar al respecto; como sostienen Suárez et al. (2016), “o nos damos cuenta de que están ahí y de lo que implican hasta que nos enfrentamos a otras culturas...” (p.34). Se entiende que las formas de concebir el enseñar y el aprender evolucionan a la vez que mutan las demandas de conocimiento y al mismo tiempo que cambian las epistemologías y tecnologías que manejan ese conocimiento.

Por tanto, lo ideal es que las mentalidades sobre la enseñanza y los modos de fomentarlo sean revisadas y movilizarlas en el sentido de adaptarse a las nuevas perspectivas culturales. De acuerdo con Raynaudo y Peralta (2017) para que haya cambio de concepciones debe existir insatisfacción respecto a las existentes y deben señalar posibles generalizaciones y evoluciones relativo a la teoría precedente. Según la idea expuesta por el autor, debe nacer el propósito de innovar ya que, como se estableció anteriormente, el proceso innovador en el campo educativo gira en torno al cambio de muchos aspectos, (currículo, recursos didácticos, estrategias, entre otros), pero todo ello recae en una base sustancial que es el pensamiento de los actores educativos implicados directamente;

Hoy en día se debe aprender a convivir con variedad de perspectivas y la relatividad de las teorías, de acuerdo con Morín (1999) no es pertinente conciliar verdades absolutas e indiscutidas, sino estar receptivo a interpretaciones múltiples de cualquier información para que desde estas se logre elaborar o reelaborar el propio juicio. Es decir, se pueden generar concepciones, pero estas deben ser mutables o adaptables a diversidad de enfoques culturales, de hecho, es apropiado saber cuáles son y cuál sería su esencia representacional a fin de valorar si son congruentes o no con las nuevas demandas de enseñanza y aprendizaje.

Se ha dicho que las concepciones se componen de una rica gama de creencias, ideologías, conocimientos, experiencias y percepciones y que, además, se forman desde lo ético, religioso, moral, entre otros, pero como en esta investigación el interés no fue detectar las concepciones docentes en función de estos ámbitos sino saber si son congruentes con las perspectivas de la cotidianidad estudiantil en torno a la tecnologías digitales, en este espacio se presenta una alternativa de tipos sobre concepciones tan solo con el propósito de ayudar a interpretar y comprender respecto a dichas concepciones existentes, estos tipos se refieren a tradicionales, constructivistas y la fusión de las dos primeras perspectivas. Cabe destacar, según Pozo, et al. (2006) que, el estudio de las concepciones del docente por lo general implica revisar los modelos teóricos y conceptuales elaborados previamente.

Por consiguiente, para analizar las concepciones tradicionales, constructivistas y la fusión ambas perspectivas, se requiere de dar una mirada a los modelos pedagógicos los cuales, constituyen un sistema estructurado de concepciones, prácticas y medios insertados deliberadamente en un contexto educativo. De acuerdo con López (2019), los modelos son un grupo de consideraciones explícitas que se hace perceptible en el aula, al menos una metodología, una didáctica y unos modos de valoración de los mecanismos de formación de unos sujetos.

De lo anterior, se entiende que, las concepciones del docente son ideologías, criterios, creencias asumidas que le hacen saber qué y cómo se hace, por qué y para qué se hace, en tanto que, se refleja entonces cierto encuadre con un modelo o conjunto de modelos. López (2019), sugiere que, "...el hacer del educador es un quehacer permeado históricamente por enfoques o paradigmas culturales, por

decisiones políticas, religiosas que se traducen en concepciones y comportamientos en el aula” (p.8). Es decir, son puesta escena las concepciones las cuales a la vez son, maneras de relacionarse con la vida, el conocimiento y la formación y hacen las veces de parámetros para ejecutar la profesión.

En lo que respecta al modelo tradicional, de acuerdo con Picado (2006), las concepciones implícitas y explícitas condensadas en este modelo generalmente otorgan importancia a los contenidos y olvidan por completo el conocimiento y los intereses del estudiante para adecuar la enseñanza; se establecen objetivos terminales y específicos; al inicio del programa se toman en cuenta los conocimientos del curso previo y no de los conocimientos previos del estudiantado; la evaluación se aplica según se progresa en el programa; no se aplica la retroalimentación a fin de hacer ajustes y es el estudiante quien debe adecuarse al programa y no el programa a este.

Como se puede apreciar, el modelo tradicional instituye un sistema de prácticas completamente rígidas y cerradas, esto quiere decir que implican un sistema de concepciones que no aceptan cambios los cuales, como ocurre en el modelo constructivista, estos se realizan en función del estudiante, cuestión que preocupa toda vez que el docente no adopte flexibilidad en el sentido de idear formas o estrategias que conduzcan a la activación de la motivación e interés por aprender por parte de los estudiante y que en efecto, estos logren aprender.

Según Picado (2006), en las instituciones educativas, algunos estudiantes son brillantes en las cátedras en las que profesor usa métodos tradicionales; es decir, libros de texto, explicaciones a través de la palabra, gran número de veces de manera muy abstracta; empero, cuando estos educandos se encuentran en cátedras que demandan mayores capacidades mentales y deben manipular medios y materiales especiales, se hallan en desventaja.

En otras palabras, el modelo tradicional se centra en un mecanismo limitado que no posibilita el despliegue de habilidades mentales en los estudiantes que son requeridas en otros contextos académicos, por ejemplo, si la tradición es aprender de memoria determinado contenido, en otra cátedra los estudiantes se verán en complicaciones cuando se les pida realizar una análisis e interpretación de un texto o, si la tradición es, recurrir al lápiz y al cuaderno para llevar a cabo una escritura, pronto

se encontrarán con otros medios (digitales) que deberán manipular pero no poseerán de antemano destrezas para su respectivo manejo.

Sin embargo, aunque se estima que en la actualidad la gran mayoría de la población de niños, niñas y jóvenes han tenido contacto en la tecnología digital, por lo menos, a través de un teléfono móvil, aún hay quienes no han dispuesto de esta oportunidad además se ubican en contextos plagados de tradicionalismo en el que los docentes prefieren mantener la misma metodología y los mismos recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tendencia tradicionalista a pesar, de ser más antigua que la conductista, se han entrelazado a través del tiempo desde una perspectiva práctica. A partir de décadas pasadas hasta los actuales momentos, se percibe la combinación de ambas vertientes en las aulas. De acuerdo con Picado (2006), la característica que define el conductismo es el estímulo y la respuesta mientras que en el tradicionalismo se enfatiza en una forma de enseñanza y aprendizaje que es estrictamente lineal, donde el docente es el encargado totalmente de proporcionar la información que los estudiantes deben aprender; en esta segunda tendencia se enfatizan las clases magistrales, rutinas inalterables relacionadas con la metodología de enseñar y aprender, establecimiento rígido de horarios, ambientación del aula de una manera determinada e inmutable.

De lo anterior se desprende que, la tendencia tradicionalista se enmarca en el establecimiento de un conjunto de patrones que impide variaciones significativas relacionadas directa o indirectamente con el proceso de enseñar y aprende; el conductismo por su parte, implica esencialmente formas de condicionamiento de la conducta y en el campo educativo es aplicado como un enfoque que orienta a fin de obtener conductas esperadas y demostrables de los estudiantes, especialmente aquellas relativas al aprendizaje. Además, de acuerdo con Galis (1987), el conductismo también está presente en el uso de lo tecnológico, esto es cuando se emplea un dispositivo y/ o programa diseñado para obtener una respuesta deseada por parte del estudiantado.

De lo anterior se puede considerar que en las realidades educativas están presentes más de una tendencia, es decir, no sólo se manifiesta el tradicionalismo

como un conjunto de ideas y procesos que se imponen y se estandarizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en ello también emergen extractos de otras tendencias, en este caso el conductismo, pese a que surgió mucho tiempo después que el tradicionalismo posee algunas características similares, en ambas tendencias el profesor es el responsable directo de generar el aprendizaje, por ejemplo, cuando piensa que él es el modificador de la conducta del estudiante, para ello establece mecanismos de contingencia y reforzamientos con los que logra su expectativa; en otras palabras se le presenta un estímulo al estudiante para que este finalmente concilie la respuesta esperada por parte del docente.

En cuanto al modelo constructivista, de acuerdo con Olmedo y Farrerons (2017), implica un sistema de convicciones acerca de ver al aprendizaje como un proceso activo de construcción más que de adquisición de conocimiento; la instrucción es un mecanismo de apoyo a dicha construcción más que transmitir conocimientos.

En otras palabras, el docente trata de no enseñar especialmente de modo directo, sino facilitar situaciones de forma sistemática en las que su participación está dada por una estrategia cuya base instituya la actividad física o mental. Esto es, por ejemplo, proporcionar a los estudiantes herramientas que ellos mismos puedan manipular y por medio de ello ir construyendo su conocimiento, lo que requiere de motivación, cuestión que se la proporciona algún elemento o factor que sea de su agrado o interés como es el caso del uso de las tecnologías digitales.

En otras palabras, una concepción constructivista no está exenta de involucrar recursos de gran potencial en lo que respecta a activar las motivaciones del estudiantado y además sirvan de herramienta eficaz para manejar ciertos contenidos didácticos que deben ser desarrollados y asimilados por los estudiantes. De hecho, se diría que una concepción constructivista sobre la praxis podría reafirmarse y optimizarse, según Ricardo y Vieira (2023), como resultado de una experiencia de formación en modalidad digital.

La tercera opción que en esta ocasión interesa mencionar, está relacionada con la combinación de las concepciones que implican las dos tendencias anteriormente descritas, según Picado (2006), se trata de un modelo que recurre a ciertos elementos del modelo tradicional y también del constructivista. Lo que este autor pretende

plantear, por ejemplo, es que el docente recurre a técnicas tradicionales como el dictado, pero permite el uso de laptop para que los estudiantes realicen la técnica asignada, en otras palabras, es cumplir con estándares pero adaptándolos a las perspectivas del contexto histórico-cultural, lo que a su vez guarda relación con el entorno con el que los estudiantes se identifican y los intereses y preferencias que les mueven para llevar a cabo las actividades asignadas.

En todo caso cabe mencionar lo siguiente: en primer lugar, es preciso recordar que las tres tendencias de concepciones aquí descritas, son sólo una opción, puesto que dependiendo del criterio con que se pretendan estudiar las concepciones de los docentes, se deberá recurrir a cierta alternativa de clasificación o tipologías. En segundo lugar, hablar de tradicional, realmente este término, como dice López (2019), hace referencia a algo que se implementa y cuando posee un tiempo prolongado de aplicarse, deja de ser novedoso para convertirse en tradición y, además, a veces las prácticas, el acompañamiento y la evaluación en el aula no concuerdan con un modelo específico, en su lugar, desarrollan diversidad o mezcla de procedimientos no teniendo claro su base filosófica y pedagógica.

Por tanto, conocer los modelos pedagógicos es poder comprender sus lógicas saber lo que se lleva a cabo, las razones para hacerlo y las formas de ejecutarlo lo cual, implica la conformación definida de un sistema de concepciones que pueden ser “apropiadas” o “inadecuadas”.

Enseñar y aprender

El acto de enseñar únicamente puede comprenderse si se le liga al acto aprender; este planteamiento supone no solo los mecanismos de acción concreta, sino también procesos complejos y sistematizados que abordan lo metodológico para la enseñanza y el aprendizaje además, lo cognitivo, emocional y social del estudiante; por este motivo, el docente debe emplear diversos recursos, desplegar estrategias y técnicas para fomentar la motivación requerida, todo ello figurado en torno a sus necesidades de los educandos de tal manera que según Bandura (citado por Navarro 2004) estos sean capaces "... de educarse a sí mismos a lo largo de su vida" (p.2), es decir, el educador debe pensar acerca de cómo hacer que los educandos participen de modo activo en su proceso de aprendizaje.

Como se dijo, enseñar implica un proceso complejo y ante ello es pertinente tratar de dar respuestas a estas interrogantes ¿De qué manera se debe enseñar?, ¿Qué debe ser enseñado?, ¿Con qué finalidad se enseña?, ¿Cómo aprende el educando?, ¿Cómo motivar al educando para que logre aprender?, entre otras. Estas preguntas figuran una serie de conocimientos teórico-prácticos que el docente ha de conocer y no pertenecen a una sola disciplina, pues, abarca enfoques y perspectivas diversas de todo lo cual, requiere apoyarse. Cousinet (2014) señala que el proceso de la enseñanza supone "...presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen." (p.1). Estos conocimientos son disímiles con cualquier tipo de información, pero constituyen una adquisición nueva para los estudiantes.

Por ese motivo, enseñar equivale a un mecanismo intencional relacionado a unas metas y con un proyecto que se regula por medio de principios vinculados a la pedagogía y la didáctica. La enseñanza implica una intervención exterior transitoria, lo que significa que es de corta acción, se inclina a resaltar, indicar o mostrar algo para que sea conocido, es un conjunto de acciones en la que se optimizan procesos cognitivos y socio-afectivos por medio de condiciones especiales y en el enmarque de una relación humana sobre la base del respeto mutuo.

Alfaro (2003) también alega que enseñar y aprender conforman un proceso dialéctico entre un docente y el educado los cuales, interactúan en un espacio por medio de los contenidos, objetivos, estrategias, evaluación, recursos; esta dialéctica se dinamiza por un sujeto que sabe, puede y pretende enseñar y otro que debe, desea y puede aprender. La enseñanza también hace referencia a lo siguiente: a) Aquello que se enseña como es el caso de los contenidos curriculares y lo que se aspira a lograr, objetivos o fines; b) Uso de métodos, técnicas, procedimientos, recursos para enseñar; c) Contexto de enseñanza; e) Determinada forma de monitorear y verificar los resultados.

Sin embargo, por encima, de la sistematización de lo mencionado por la autora en el marco de la enseñanza se tiene que el aprendiz no puede ser un agente activo en el espacio escolar si no tiene las habilidades, para esto es conveniente que el docente le ofrezca el apoyo que requiere y le brinde la oportunidad para construir sus conocimientos. En este sentido, es adecuado reflexionar en torno al aprendizaje,

definido por Navarro (2004) como el conjunto de acciones o proceso por el cual, un sujeto es entrenado con el propósito de dar una solución a situaciones; este proceso recurre la adquisición de datos y culmina en la forma más compleja de recopilar y organizar la información.

Aprender es un proceso interno, continuo, producto de la interacción constante que el sujeto tiene con un ambiente sociocultural. De acuerdo con Navarro (2004) el aprendizaje se facilita por medio de agentes mediadores como los padres, iguales, aventajados, educadores y adultos en general. Es, además, un proceso significativo, interconectado a los conocimientos previos y a las estructuras cognitivas del individuo, que afecta su disposición para adquirir nuevos aprendizajes.

Lo que expresa la autora destaca que este ocurre en el interior de la persona porque el individuo que aprende se relaciona con su entorno y asimila sus patrones culturales, es orientado y acompañado, generalmente por alguien que sabe más, es subjetivo, involucra estrategias del pensamiento para procesar, retener y transferir información. Existe un elemento determinante cuando un sujeto aprende y este se refiere a que hay ciertos contenidos que comprende con más fluidez que otros, este aspecto establece que los aprendizajes realmente dependen de las características particulares de cada uno de los educandos. En esta circunstancia, el proceso de enseñanza debe asistir a la diversidad o singularidad de cada estudiante; pero, aunque es una tarea difícil, es conveniente buscar las herramientas y medios que faciliten al docente dar una respuesta respecto a ello.

Cotidianidad digitalizada y el rol del docente

En tiempos actuales se percibe y experimenta una gran revolución tecnológica que trastoca y muta los diferentes planos de vida cotidiana, en este escenario se fusionan los ámbitos educativo y tecnológico; es una época en la que la incidencia de esa tecnología digitalizada se visualiza en la cotidianidad, especialmente en las generaciones de sujetos más jóvenes.

En todo caso, según Rodríguez y Carrillo (2019) los que más se identifican con el acceso y uso frecuente de las tecnologías digitales tienden a trabajar óptimamente en ese ámbito, les llama la atención la novedad, desarrolla un pensamiento no lineal y poco estructurado, sus acciones y toma de decisiones son

inmediatas, llevan a cabo multitud de tareas al mismo tiempo, prefieren formatos gráficos en lugar del texto pues, escriben en pantalla y no en recursos convencionales para la escritura, asimilan mejor las simbologías o imágenes así como también videos, prefieren la información digitalizada y no impresa, se sienten cómodos en entornos de aprendizaje electrónicos, conciben la idea de hacer y le restan importancia al saber, seleccionan la internet antes que la televisión, para ellos las clases trascienden las paredes del aula.

Es evidente que las nuevas generaciones de niños y jóvenes se manifiestan hábiles en la conducción de las nuevas tecnologías; se les ve interactivos y pueden desenvolverse con facilidad (Granda et al., 2019), pero, es muy posible que no las usen correctamente y productiva en el aprendizaje y desarrollo personal. Por este motivo, es preciso contar con docentes capacitados no sólo en el campo de conocimiento y metodológicamente sino también en lo tecnológico, con la finalidad de que logren crear y fortalecer un ecosistema de aprendizaje en el cual, los estudiantes utilicen sus habilidades digitales en beneficio de un mejor y más eficiente aprendizaje.

Se entiende que, "...la manera en que niños, niñas y adolescentes acceden a las tecnologías digitales constituye una dimensión clave para las políticas orientadas a su desarrollo y bienestar" (UNICEF 2020; p.15). Por este motivo, el docente debe adaptarse a la digitalización; entender que la omnipresencia de ordenadores y conectividad no debe desenfocar el hecho de que la escuela es un lugar de formación y la educación integral de las personas es su objetivo principal. La adquisición de competencias digitales no ha de ser confundida con la proliferación acrítica de dispositivos ni de aplicaciones. A la escuela se va a aprender de la tecnología y con la tecnología. Se va a adquirir nuevos conocimientos y las competencias digitales son uno de ellos. La tecnología debe estar al servicio del aprendizaje.

Entonces, la formación del educador amerita de la apropiación de elementos tecnológicos, de forma que su aplicación posea resultados efectivos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es como dicen Guamán y Granda (2023) el educador de la actualidad ha de saber cuál es la misión que le compete cumplir en una época signada por las tecnologías, "...para en consecuencia poder trazar el camino a seguir para alcanzar los objetivos encomendados a la educación, la formación del hombre al

que se aspira como contribución a la construcción de un modelo social democrático justo y equitativo.” (p.365). Esta expectativa ha hecho pensar que el rol del educando y el educador con la llegada de la tecnología tuvieron cambios radicales.

En la actualidad la imagen del educador ha mutado, de acuerdo con Alarcón et al. (2020) pasó de transmitir información a guiar y facilitar información y aprendizaje, diseñar situaciones educativas; se convirtió en mentor permanente. Estos autores plantean que la dinámica del contexto socioeducativo hizo que se lograra una transformación en el rol del docente, ya no es un dador de una información determinada, en su lugar intenta asegurar el acceso a esta y a los medios didácticos para que los educandos la transformen el conocimiento, donde, según Durán et al. (2021), el concepto nuevo educador está eminentemente vinculado con el entorno digital. Es por eso que, los educadores deben redefinir su rol adecuándose al nuevo contexto, ser dinámico, capaz de conciliar nuevos métodos de enseñanza y desechar dogmas y concepciones totalmente tradicionales.

La idea es que los docentes elaboren concepciones de aceptación e incorporen estas herramientas a la educación y además hacer que favorezcan los procesos de reflexión, comprensión, comunicación, creatividad y análisis crítico. Cambiar las concepciones es quizá, mover el rol del docente hacia otro sitio sin perder la perspectiva pedagógica, su rol debe ser adecuado puesto que, es básico para diseñar ambientes de aprendizajes, según Ricardo et al. (2020) pese a que la utilización de tecnologías en el aula no es suficiente, estas pueden proporcionar novedosas oportunidades de interacción, maneras de simbolización y de acceso, que, insertadas pedagógicamente, pueden beneficiar el aprendizaje.

En este orden de ideas, los educadores requieren de fortificar sus competencias a fin de asumir nuevas funciones y transformar su praxis pedagógica para usar diferentes herramientas digitales, fomentar la labor colaborativa, la interrelación de los actores educativos, la reflexión constante de los aprendizajes y la producción de nuevo conocimiento. De acuerdo con Borjas y Osorio (2020), la expectativa es adoptar una posición pedagógica y crítica y lograr concretarla en una praxis reflexiva de modo permanente a fin de innovar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(Borjas y Osorio, 2020). La praxis exige un educador la autorregulación y la dinamización de mecanismos metacognitivos de su labor de enseñanza y de evaluación.

Este estudio busca identificar cómo las creencias de los docentes participantes y sus concepciones sobre la práctica pedagógica cambian como resultado de su experiencia de formación en modalidad remota. Específicamente, se busca explorar si la autoeficacia tecnológica de los docentes, sus actitudes hacia la práctica reflexiva, su percepción de apoyo institucional, y sus concepciones de la enseñanza y la evaluación en línea, cambian luego de verse forzados a llevar sus cursos a la modalidad de formación remota debido a la emergencia sanitaria. Además, este estudio busca validar si su experiencia positiva o negativa en este proceso tiene algún efecto en los cambios de dichos constructos.

En resumen, no solo se refiere a uso de la tecnología como recurso, sino buscar la manera de incluirlo en el proceso didáctico por medio de estrategias idóneas e incluirlas en los proyectos desplegando contenidos y situaciones que satisfagan las necesidades e intereses de los estudiantes enriqueciendo así, las estructuras cognoscitivas de ellos; para ello se requiere una transformación de los roles del docente como también de sus concepciones, si estas no se corresponden con esta expectativa.

En lo que respecta a las perspectivas teóricas cuya función es interpretar los comportamientos y actitudes de los actores educativos con respecto a los diferentes contextos socioculturales y tecnológicos que juegan un papel determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje hay que tener presente que no en todos los entornos educativos resulta fácil de disponibilidad de recursos tecnológicos, por esta razón es conveniente que los docentes busquen maneras más activas de elaboración y adquisición de conocimientos, no solo se debe prestar atención a los contenidos, sino también a los modos de dinamizarlos.

Aspectos teóricos

La teoría en un estudio cualitativo juega el papel de ser una referencia alternativa que respalda de manera flexible la interpretación de la realidad indagada, no instituye un empaque epistemológico que supedita dicho estudio. En esta ocasión,

aunque se asuma una teoría y ciertas estructuras conceptuales, Martínez (2004), sugiere estas deben ser usadas en los momentos propicios del proceso investigativo, especialmente en la formulación de las inferencias a modo de planteamientos teóricos que apoyan una descripción normal.

Para efectos respectivos de este estudio, la teoría a considerar es la de Vygotsky, puesto que, de acuerdo con Borgobello y Monjolat (2019), "...en publicaciones relacionadas con las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es frecuente encontrar clave su obra." (p.2). A modo de ver de la autora de esta investigación esta teoría propone un modo de interpretar el proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante la denominada zona de desarrollo potencial, espacio imaginario donde en este caso el docente busca las maneras de mediar hasta lograr que los estudiantes lleguen a la zona de desarrollo próximo. Esta teoría puede prestarse para interpretar que los docentes deben valerse de múltiples recursos y estrategias para fomentar el aprendizaje en los estudiantes, ello implica estar en sintonía con criterios y principios pedagógicos centrados en los educandos lo que significa, prestar atención al contexto sociocultural en el que ellos se desenvuelven.

A lo largo de la vida del estudiante va desarrollando su capacidad para llevar a cabo determinadas actividades por sí solo, inicialmente no podrá hacer la actividad solo ni con ayuda, posterior a ello estará en condición de ejecutarla con el apoyo del docente y, por último, se apropiará de las herramientas básicas para realizar la actividad de modo independiente. En otras palabras, consiste en el desenvolvimiento de capacidades mentales a causa de la intervención de otra persona más experta; estas adquisiciones mentales paulatinamente se hacen más complejas, lo cual, no sería posible sin la ayuda del otro.

Este sistema es ilustrado por la teoría de sociocultural mediante la figura que tiene por título "Zona de Desarrollo Próximo" que destaca el sitio intermedio entre los niveles de desarrollo real y de desarrollo potencial. Vygotsky (Citado De Tejeda et al. 2004), planteaba que esta zona representa la distancia existente entre los niveles señalados, el primer nivel es medido por la solvencia de una actividad de modo independiente y el segundo por la resolución de la misma bajo guía de un adulto o en colaboración de alguien más experto.

Llevando esta teoría al aula de sexto grado de educación secundaria en lo que se refiere al proceso didáctico, para que el aprendizaje ocurra el estudiante será ayudado por el docente con la finalidad de que se traslade a un nivel más avanzado y más complejo, para ello el docente debe emplear herramientas y actividades planificadas con las que podrá propiciar dicho propósito.

Vygotsky (1979), concibe que cuando el educando alcanza el nivel de desarrollo potencial, este se convierte en la zona de desarrollo real, lo que trae consigo el requerimiento de la estructuración de una nueva zona potencial. En otras palabras, se trata de un mecanismo de avance constante, las adquisiciones (aprendizajes) de un tiempo presente son las bases de otras futuras, luego estas futuras han de ser las correspondientes de las siguientes. De allí que, el docente debe tomar en cuenta diversidad de factores que indiquen en el aprendizaje como es el contexto sociocultural en que los educandos interactúan y en función de eso, idear la didáctica congruente, por ejemplo, si en la actualidad un número relevante de estudiantes tienen un estilo de vida impregnada de tecnologías digitales y sus procesos mentales se han configurado en razón de ello, significa que se debe incluir estas herramientas para que ellos se sientan motivados y prestos a propiciar, con el apoyo del docente, su propio aprendizaje.

La teoría de Vygotsky permite comprender que el sujeto se instituye como un ser social, pues vive expuesto a las perspectivas de un mundo social en el cual, desde los primeros años de vida, va adoptando y a partir de eso su desarrollo se hace eminente. Es por eso que, con la llegada de las nuevas tecnologías a la sociedad actual, esta se ve empoderada, siendo posible la formulación de nuevas culturas en las que especialmente los niños, las niñas y jóvenes se ven incididos significativamente. Es posible decir que las tecnologías ha hecho que estos educandos pasen constantemente de la zona de desarrollo real a la zona desarrollo próximo, pero el papel del docente y la escuela ha de ser rescatar la zona de potencial, espacio estratégico donde median las tecnologías, no se trata de excluirlas, sino incorporarlas en su labor pedagógica y didáctica, pero para ello ocurra, es preciso que los educadores reajusten sus concepciones en función de estas perspectivas predominantes en la época actual.

Aspectos legales

Todo estudio científico debe basarse en fundamentos no solo teóricos y metodológicos, sino además legales y/o normativos. Esta investigación se realizará en Colombia, por tanto, los instrumentos aquí destacados pertenecen a este país.

En materia legal se tiene en primer lugar a la Constitución de la República de Colombia (1991). En este ángulo, la Constitución Política de Colombia en su artículo 67 capítulo II, contenido de los derechos sociales, económicos y culturales, declara que la educación asume el carácter público, así como también una función social e implica un derecho de todos y cada uno de los colombianos; mediante la educación se llega al conocimiento, la ciencia y se forman los valores de la cultura. La pretensión de la educación es formar al colombiano en torno a derechos humanos y democracia, al trabajo y la recreación para favorecer el desarrollo cultural, tecnológico y la protección del entorno general.

Es decir, el Estado colombiano otorga a través de los establecimientos educativos el derecho a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar para velar por su formación académica y el desenvolvimiento de la personalidad con oportunidad de gozar la igualdad de condiciones y para que emerja de ellos ciudadanos capaces de acceder al conocimiento y a los modos de avance de actualización del mismo, así como también a la cultura donde ha de respetar los derechos humanos, la paz y democracia. También debe apoyar la construcción sociocultural por medio del trabajo y actuará en la protección del ambiente desde el mejoramiento personal.

La constitución, en su artículo 68, alega que el proceso educativo será orientado por sujetos con ética y sentido pedagógico. En esta circunstancia se hace incuestionable la elección del personal docente, quienes deben tener una formación apropiada a la labor que desarrollan, además de su componente ético y valores. Esto implica poseer concepciones en perspectiva de apoyar desde la pedagogía todo

aquello que surja en el contexto sociocultural que incide poderosamente en la formación de los estudiantes.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 1, establece que la educación ha de ser un mecanismo para formar a los sujetos de modo permanente en el plano cultural y social, basado en un ángulo global de un sujeto humanizado, de sus derechos, de su dignidad y sus obligaciones. Esta Ley resalta las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que lleva a cabo una atribución social relacionada con los intereses y necesidades de los sujetos, de la familia y el entorno de la sociedad. Se sustenta en grupo de principios que estipula la Constitución Política en cuanto al derecho a la educación que disponen todas las personas, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y de índole público.

En términos precisos, el artículo relata acerca de la educación como un proceso en constante y permanente que se ejecuta a partir de la concepción del desarrollo integral del sujeto, este proceso se transforma en un derecho para todo sujeto.

Por su parte, la Ley 1098 (2006) o Código de la Infancia y la Adolescencia, enfatiza el derecho que tienen los menores a un mecanismo educativo de calidad y que el Estado debe dar garantía acerca de esta. Para hacer posible esta pretensión en las escuelas debe llevarse a cabo procesos innovadores en los que se aborde la transformación de concepciones de los docentes, ya que, gran parte de su actuación se debe a la existencia y predominio de estas. De modo que, para proporcionar una educación de calidad es apropiado revisar las teorías o concepciones que los docentes manejan para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Ley 1341 del 30 de julio de 2009, es uno de los instrumentos jurídicos concretos acerca del esfuerzo que hace el gobierno colombiano en otorgar al país un enmarque normativo para el desarrollo del sector de Tecnologías de Información y Comunicaciones. Esta Ley promueve el acceso y empleo de las TIC por medio de su masificación, proporciona garantía respecto a la libre competencia, el uso eficiente de la infraestructura y en especial, fortifica la protección de los derechos de los sujetos.

En este sentido, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones llevará a cabo la coordinación del Plan de TIC con el Plan de

Educación y demás planes sectoriales con el propósito de facilitar la cohesión de las acciones, eficiencia en el empleo de los recursos y evolucionar hacia los mismos objetivos para ayudar al Ministerio de Educación Nacional en el fomento del emprendimiento en TIC a partir de los contextos escolarizados con elevado contenido de innovación, ejecutar un sistema nacional de alfabetización digital, formar a los docentes en torno a TIC, integrar la cátedra TIC en el sistema educativo y llevar a cabo control en los establecimientos físicos que proporcionan servicio de la internet en pro de la seguridad de los menores.

Como se puede apreciar existe variedad de instrumentos jurídicos que fueron elaborados para dar garantía de la educación y también para mejorar su calidad a partir de las aplicaciones de las tecnologías de información y comunicación, ofrecen lineamientos respecto a la aplicación de estas en la educación. No obstante, la tecnología en sí no solventa los problemas de la educación de este país, se requiere de una tecno-didáctica y sobre ello el desarrollo de concepciones con criterio amplio y reflexivo capaz de aprovechar las virtudes que brinda la tecnología con el propósito de potenciar las capacidades de los estudiantes.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

En una investigación científica, si no se formula y aplica la metodología correspondiente, no sería posible lograr sistemática y rigurosamente la información requerida para el abordaje y estudio del fenómeno de interés por parte del sujeto investigador. Por esta razón, la planeación de esta investigación no solo dio cuenta acerca de la realidad que se pretendía explorar, de lo teórico que se adopta como un conjunto de supuestos que intentan otorgar significados con el propósito de identificarla y caracterizarla, además, tampoco refiere únicamente acerca del sustento legal sobre el cual, descansa el estudio, se trata además de establecer una planificación metodológica que permita desarrollar operativamente los objetivos previstos. A continuación, se despliega la metodología asumida para llevar a cabo la presente investigación que al mismo tiempo estuvo basada en una perspectiva paradigmática y en un enfoque epistemológico; ello brindó el sentido de coherencia entre los elementos operativos como el diseño, nivel, técnicas e instrumentos de recolección de datos, entre otros.

Paradigma de la Investigación

Una investigación científica debe sustentarse en una visión o conjunto de convicciones relativo a la realidad, esto es lo denominado paradigma. En el caso de este estudio la visión a la que se apoyó está representada por el paradigma interpretativo el cual, orienta a concebir la realidad como algo que es construido por los sujetos y, por tanto, no existe de modo independiente de estos, es aquello que yace en forma de partículas inconexas de significados, son versiones que cada sujeto implicado posee y que el investigador debe recopilar a fin de relacionarles y de esta forma poder comprender, lo que al mismo tiempo permitió generar un conocimiento científico. Sandín (2003), sostiene que el paradigma interpretativo orienta al investigador para que establezca un mecanismo operativo e introspectivo que le permita estudiar a los individuos que le asignan un significado a la realidad.

En tal sentido, cuando se investiga sustentado en el paradigma interpretativo, se debe tener presente dos vertientes de narrativa que se interconectan de tal modo que permite la construcción del conocimiento. Una vertiente refiere sobre los significados que los sujetos de análisis le brindan al objeto de estudio, por ejemplo, a sus prácticas o sus discursos, la segunda vertiente interpretativa es empleada por el investigador, pero esta parte de la información que se obtiene de la primera vertiente, es decir, se interpretan los significados de los involucrados en las situaciones vinculadas con el fenómeno en cuestión.

De esta forma es como la autora de la presente investigación pretende construir un conocimiento, a partir de interpretar las concepciones que tienen los docentes sobre las acciones enseñar y aprender cuando en la cotidianidad de los estudiantes incide significativamente la tecnología digital.

Enfoque de la Investigación

Esta investigación también se basó en una metodología con características del enfoque cualitativo. Taylor y Bogdan (2000) plantean que una metodología cualitativa implica el abordaje de datos descriptivos provenientes de las palabras de los sujetos, tanto habladas como escritas y la conducta que se pueda percibir. Este enfoque orienta un conjunto de actividades inclinadas a la comprensión en niveles profundos en cuanto al objeto de estudio y en algunas ocasiones, también guía la transformación de praxis y entornos sociales y educativos, en este caso, la investigadora únicamente asumió el enfoque cualitativo con el propósito de recolectar y estudiar las versiones relatadas y vinculadas directamente con el objeto en cuestión, fue una información requerida para interpretar y comprender la dinámica al respecto que se hace presente en el contexto socio educativo implicado en la investigación.

La investigación cualitativa posee características que le atribuyen su destacada singularidad; respecto a esto, Taylor y Bogdan (2000), se detallan las siguientes: a) La investigación cualitativa es inductiva debido a que se parte de los datos para luego formular inferencia o consideraciones teóricas; b) Es pertinente visualizar el escenario y a los sujetos desde un ángulo holístico, es decir, como un todo en cuanto a todas las perspectivas posibles que emerjan y que tengan relevancia y pertinencia en el estudio;

c) Por medio de metodología cualitativa se busca comprender a las personas a partir de la referencia de ellas mismas.

En atención a las mencionadas características, la operatividad investigativa inició con los datos recogidos en el contexto correspondiente, fue lo contrario y diferente a la tradición metodológica de partir de un grupo de variables prediseñadas que se extraen de un cuerpo teórico preestablecido; asimismo, se procuró concebir el escenario y los sujetos como un todo integrado y se pretendió evitar que los prejuicios creencias, perspectivas y predisposiciones de la investigadora condicionen la información sobre el fenómeno de estudio la cual, debía ser recibida tal y como se manifestara.

Se resalta una vez más que en esta investigación científica, el objeto de estudio fue analizado por medio de procesos sistematizados sobre la base de un conjunto de convicciones que son indispensables para que esta investigación tenga un sentido. Como se ha indicado previamente, este conjunto de convicciones lo compone el enfoque cualitativo y paradigma interpretativo.

Diseño de la investigación

Los diseños son el aspecto técnico y estratégico de un estudio científico, de acuerdo con Hurtado (2012) implica un conjunto de decisiones por parte del investigador relativas a lugar, momento, procedimiento y tipo de datos a recoger con la finalidad de dar garantía a la validez interna. Es decir, el diseño representa el ámbito táctico para realizar la recolecta de información. Existen multitud de clasificaciones de diseños de investigación, entre estas se ubican los diseños de acuerdo a) Origen de los datos; b) Temporalidad y c) Secuencialidad.

En atención al diseño según el origen de los datos, en esta investigación fue de campo. De acuerdo con Hernández et al. (2006), con este diseño se lleva a cabo actividades destinadas a la inmersión inicial y profunda en el lugar, la estadía, recolecta análisis de la información y, por último, la inferencia. En otras palabras, la característica destacada de este tipo de diseño es que se debe tener contacto directo con las fuentes de información en el contexto donde se desarrollan los acontecimientos respecto al objeto de estudio, ello facilita información más a fondo

Método de la investigación

En toda investigación de campo se debe elegir el método en torno a la intención del investigador. En este caso se empleó la fenomenología, puesto que, el propósito era analizar el objeto de estudio desde los significados de los informantes clave. En la formación, se buscó comprender las experiencias y los factores que inciden en ciertos fenómenos educativos debido a que la realidad es edificada por sujetos que interactúan con el mundo social.

Una investigación con método fenomenológico debe inclinarse a la comprensión de los valores que las personas construyen, es decir, como interpretan su mundo y su experiencia. Según Forner y Latorre (1996), la fenomenología es “una corriente de pensamiento propia de la interpretación que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal y como se perciben” (p.73), por tanto, sus características están relacionadas con la prioridad que se le otorga a la experiencia subjetiva como base del conocimiento, el análisis de los fenómenos a partir de la perspectiva de los sujetos implicados en el objeto de estudio y el interés por identificar cómo los sujetos vivencian e interpretan el mundo social que elaboran mediante su interacción.

Estos planteamientos reflejan matices relacionados con la conducta de las personas en cuanto a los significados que conceden a su vida cotidiana, punto de inicio que supone a crear vinculaciones de experiencias-vivencias concebidas desde un sustento ideológico de pensamiento, maneras de conducirse mediante diferentes roles y en diferentes áreas. Martínez (2004) señala que la fenomenología se esboza en unas etapas denominadas a) Previa; b) Descriptiva; c) Estructural y d) Discusión. Con respecto a la primera fase, esta representa el momento en que el investigador intenta prepararse psicológica, emocional y socialmente para poder omitir actitudes, creencias, valoraciones, presentimientos, intereses, entre otros.

En atención a la primera fase del método fenomenológico, la investigadora pretendió prepararse en el sentido de conciliar una actitud abierta a lo emergente en el contexto de estudio con el propósito de no “contaminar” datos que obtenga de la realidad a estudiar. Con respecto a la segunda fase se buscó dar cumplimiento a los objetivos de indagación procurando recoger información sobre el objeto de estudio por medio de la cual, se describe este, pues la fenomenología orienta a que se reciban

matices del fenómeno tal y como se presente, por ello se espera que el investigador intente omitir presupuestos subjetivos con los que se correría el riesgo de manipular y por ende, mutar la información; durante la etapa de la descripción se desarrolla un conjunto de pasos concretos a fin de elegir y emplear técnica o procedimiento en correspondencia con la intención que posee.

En tal sentido, la investigadora procuró reflejar en el respectivo registro el objeto o la realidad tal y como se manifieste ante su percepción desde la perspectiva de los sujetos informantes, es decir, sin hacer algún tipo de alteración a los datos; se intentó evitar la omisión de extractos que pudieran ser pertinentes y relevantes en la investigación, aunque en momento dado parezcan no tener vinculación. La tercera fase estuvo orientada a otros procedimientos que se llevan a cabo después de la recolección de la información, su primer paso giró en torno a la lectura global de la descripción hecha en el protocolo, como segundo paso se extraen unidades temáticas dio sentido y significado a un conjunto de dimensiones cuya función es actuar como propiedades o extractos de la realidad.

En otras palabras, durante la fase de la estructuración surgieron dimensiones o códigos los cuales, conformaron agrupaciones más amplias, profundas y complejas, el criterio de clasificación fue la afinidad en cuanto a los significados que le otorga al objeto de estudio, este procedimiento supuso un primer acercamiento a lo teórico desde los elementos empíricos, es así como surgieron las subcategorías que al juntarse también por afinidad de significados surgirían las categorías, constructos mucho más elaborados y abstractos que las precedentes elaboraciones estructurales.

En la realización de esta estructura se empleó el método inductivo, se refiere al procedimiento que va de lo concreto a lo general, es decir, inicia con la recogida y estudio de extractos aislados de la realidad y termina en la representación de la misma que teniendo como base la teoría de un modo flexible todo lo cual, permitió generar una inferencia que verse sobre esa realidad. Por último, se encuentra la etapa de la discusión, momento en que se relacionaron los resultados logrados con las conclusiones de otros estudiosos con el propósito de realizar comparaciones, contraposiciones y de esta forma poder entender las probables similitudes, diferencias o bien, las particularidades del objeto en cuestión.

Se piensa que esta investigación simbolizó un trabajo arduo que debía cumplirse con inminente cautela para que las intenciones explícitas e implícitas en esta y las pautas del método fuesen alcanzadas de la mejor forma posible. El abordaje del objeto desde lo fenoménico implicó un nuevo reto para la investigadora, porque como se ha mencionado anteriormente, demanda la omisión previa y meditada de presupuestos propios, a su vez también consistió en evitar desarrollar las fases del método de manera netamente mecánica.

Escenario de la investigación

El escenario es el espacio geográfico donde se localiza el objeto de estudio. Rodríguez et al. (1999) consideran que este ha de hallarse en contextos físicos donde se desarrolla la problemática a investigar, ello permite la observación directa y el investigador puede ser testigo del comportamiento del fenómeno de estudio. En tal sentido, desde la perspectiva geográfica el escenario del estudio radica en la zona urbana del barrio San Martín, Municipio de San José de Cúcuta, en el Departamento de Norte de Santander, Colombia, se trató de un área fronteriza con la República Bolivariana de Venezuela especialmente el Municipio de Pedro María Ureña.

Con respecto a las aulas donde se difumina el contexto de estudio, estas pertenecen a la Institución Educativa Colegio Simón Bolívar, fundada en 1992 y con treinta y dos años de historia cuenta con tres sedes educativas: Sede San Martín, allí funciona la Básica Primaria; al igual que en la sede Hernando Acevedo, y la sede Principal Simón Bolívar, instalación destinada a desarrollar la Básica Secundaria y la Media Técnica.

La Institución Educativa sede principal es de carácter Oficial, su jornada es completa y de calendario "A". El Modelo Pedagógico a considerar se sustenta en la Pedagogía Activa y posee como principio la inclusión, cuya concepción está referida a que "todos somos importantes"; de igual manera el principio individualidad es asumido como distintivo de todas las personas; la educación se percibe como un mecanismo incidido por la cultura; el currículo es visto como sistema administrativo a partir de la planeación hasta su plan de mejoramiento; la educación se considera como un servicio público que las instituciones educativas deben brindarlo con excelencia; el currículo comprendido como eje dinámico y sistémico lo que conduce a tener una actitud abierta

en todas sus características y por último, la enseñanza y el aprendizaje con sus correspondientes actores como la esencia de ser del colegio.

Actualmente, la institución tiene una población de 2263 estudiantes distribuidos en las tres sedes. La gran mayoría de estudiantes de la sede principal viven cerca de estas, hecho que les facilita trasladarse a partir de sus propios recursos para cumplir con su jornada escolar; pocos residen en la población de Ureña, República de Venezuela lo cual, hace que el Colegio reciba la connotación de frontera geográfica. Las relaciones de los estudiantes al interior del aula son cordiales debido al progreso cultural de los padres de familia en identificar los mecanismos y programas educativos del Colegio, ellos pertenecen a los estratos 1 y 2, según los datos arrojados por las familias en el momento de la matrícula.

Informantes clave

La elección de los sujetos informantes es elemental cuando en una investigación científica se desarrolla en ámbitos socioculturales, pues, de su selección depende lograr mayor rigurosidad y precisión de la información que se pretende recopilar. La elección de estos informantes se hará en atención a lo planteado por Martínez (2007), por tratarse de una metodología cualitativa, la muestra es de tipo intencional que consiste en escoger a los sujetos siguiendo criterios cuya función es lograr unidad de análisis para los fines de la indagación.

Como en esta investigación el objeto de estudio fueron las concepciones de educadores en torno enseñar y aprender cuando en la cotidianidad de los estudiantes impera la tecnología digital (Momento en que los estudiantes tienden a usar las tecnologías digitales como estilo de vida), se eligió un grupo de 04 docentes en el turno de la mañana quienes cuentan con un total de 122 de estudiantes entre 11 y 12 años los cuales, en un número significativo han relatado de antemano que a diario frecuentan el uso de dichas herramientas. Los datos respectivos son mostrados en la siguiente tabla.

Tabla 1. Informantes clave: Docentes con estudiantes de sexto grado de básica secundaria

Docente/ código	Título /Años de edad/años de experiencia	Cantidad de estudiantes
D1	-Licenciado en lenguas extranjeras inglés - francés -35 años de edad -12 años de servicio	32
D2	-Licenciada en lenguas extranjeras inglés y francés -47 años de edad -14 años de servicio	30
D3	-Magíster Gestión Educativa -45 años de edad -20 años de experiencia	31
D4	-Magíster en Práctica Pedagógicas -52 años de edad -27 años de experiencia	29

Fuente: Salas (2024)

Categorías previas

Como se ha dicho, las interrogantes fueron flexibles, pero a la vez coherentes con los objetivos previos en el estudio, se elaboró una matriz provisional de categorías iniciales, de acuerdo con Martínez (2004) "...con tal de que se utilicen con mucha cautela y como algo provisional hasta que se confirmen..." (p. 76). Dicho de otra manera, este tipo de categorías asume el papel de establecer conexión entre los objetivos, objeto de estudio y la información que ha de recopilar en el contexto de estudio, sin embargo, son un elemento operativo de metodologías cualitativas y los procedimientos al respecto deben ser dúctiles con posible tendencia a modificación o

cambio por la dinámica investigativa compleja y relativa.

En este sentido, se adoptaron las categorías previas como referentes que orientaron esta investigación, de esta forma la investigadora no perdió la perspectiva implícita y explícita de su intención y de los objetivos. A continuación, se presentan las categorías previas con sus dimensiones, estas abordaron el papel de concreción flexible en torno al fenómeno cognitivo de los informantes clave mediante el cual, ellos proporcionaron información relativa al objeto de estudio y las actitudes estudiantiles, también se consideraron unos aspectos de modo provisional titulados indicios y contribuyeron a la construcción de las preguntas.

Tabla 2. Categorías previas

Categorías previas	Subcategorías previas	Dimensiones	Supuestos indicios
Concepción Docente	Sentidos y consideraciones	Enseñar	-Sentido de enseñar. -Sentido de aprender -Rasgos de la buena enseñanza
		Aprender	Rasgos de un buen aprendizaje
Aspectos semánticos de las concepciones docente	Perspectivas tradicionalistas, constructivista o la fusión de estas dos. (Características)	Enseñar	-Procedimiento de enseñanza aplicado -Proceso de aprendizaje asignado
		Aprender	-Logro de aprendizaje -Concordancia con el contexto histórico-cultural -Relevancia del uso de la tecnología digital

Fuente: Salas (2024)

El instrumento de la entrevista semiestructurada fue expuesto a juicio de expertos lo cual, de acuerdo con Cabello y Llorente (2013), consiste “...en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (p.14). En lo que se refiera a esta investigación, el grupo de expertos fue compuesto por profesionales

del campo educativo con nivel académico doctoral, con sendero experiencial metodológico en relación al objeto de estudio, reconocidos y destacados por otros expertos del mismo nivel académico. Se puede considerar que el papel de los expertos se transformó en una labor básica para omitir aspectos irrelevantes e incorporar los que son adecuados y relevantes a la investigación. Se incorpora el formato del instrumento de validación como A-B en la parte de anexos

Criterios de cientificidad

Dar cuenta acerca de los criterios científicos en una investigación significa que se está atravesando por uno de los momentos más críticos en su planeación y desarrollo, puesto que, por ejemplo, el criterio credibilidad orienta con respecto a rigurosidad científica. En tal sentido, por la función que asume cada criterio es que estos serán tomados en cuenta. Algunos estudiosos, como Noreña et al.(2012), señalan los siguientes: a) Credibilidad: Al lograr este aspecto quiere decir que se cuenta con la elaboración de la inferencia o consideraciones teóricas cuyos elementos empíricos contentivos instituyen información genuina que es reconocida como tal por los sujetos del estudio; (b) Transferibilidad: Los hallazgos cualitativos son vistos de forma no generalizable sino transferible; (c) Confirmabilidad: Los hallazgos otorgan veracidad de los relatos hechos por los sujetos informantes; (d) Relevancia: Conduce a valorar al objeto de estudio y la dinámica en la que se localiza inmerso y se compone de temas de importancia y de aporte significativo al campo de conocimiento correspondiente.

En esta investigación, se tomaron en cuenta estos criterios de cientificidad debido a que orientan de tal forma que, los resultados tienden a ser verosímiles y veraces sin replanteamientos que distorsionen su legitimidad, así como transferibles y relevantes, con ello, al culminar el proceso investigativo se dejó un aporte significativo a la ciencia (Un conocimiento).

Fuera de estos criterios se aspira abordar el aspecto validez al crear interrogantes flexibles y algo abiertas con las cuales se esperaba iniciar la entrevista; estas preguntas fueron someterlas a validación por parte de expertos porque, pese a se trata de una investigación cualitativa, una entrevista como la que se diseñó debía ser construida en torno a los objetivos indagatorios.

Análisis e Interpretación de datos cualitativos

Posterior a la recolección de los datos, estos fueron procesados, cuyo mecanismo dependió del paradigma, enfoque y método seleccionados. En un sentido amplio, los mecanismos de análisis e interpretación de datos son "... un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación" (Rodríguez, et al. 1999; p. 200). Este procedimiento implica un conjunto de pasos para organizar los datos recopilados en unidades hermenéuticas accesibles, se sintetizan y se elabora relaciones entre ellos hasta develar la naturaleza, las características y posibles derivaciones referidas al objeto de estudio.

En tal sentido, el mecanismo analítico e interpretativo se realizó en atención a los supuestos planteados por Martínez (2007), referidos a categorización, estructuración, contrastación y teorización. Por su parte, la categorización consiste en un trabajo mental de clasificar las partes en un todo, es la descripción de categorías o clases significativas, puesto que, se trata de una elaboración en forma constante, incorporando y reintegrando el todo y los segmentos al tiempo que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada evento o dato.

De acuerdo a lo expuesto por el autor, la categorización se inició luego del momento de transcribir las entrevistas. Este primer paso fue extraer fragmentos de las respuestas obtenidas en las entrevistas que se consideraron relevantes y adecuados para el estudio, como segundo procedimiento estos fragmentos se agruparon de acuerdo al significado, a cada grupo de fragmentos de las repuestas se le otorgó un código, ya que, Martínez (2004), dice que este actúa como una etiqueta que representa a las ideas y conceptos extraídos del discurso y se caracterizan por ser el resultado de un nivel de análisis inicial. En otros términos, la categorización inicia con un primer acercamiento a la realidad segmentada a través de un primer modo de interpretación de la cual, se originan los códigos.

Al obtenerse los códigos relevantes y pertinentes con los objetivos del estudio, se procedió a que estos fuesen clasificados dando lugar a constructos más abarcadores y abstractos a los cuales, se les denominaron subcategorías, estas también fueron agrupadas por significado y de esas agrupaciones finalmente

emergieron las categorías que tienen como atribución ser las bases onto epistemológicas de la estructuración para la aproximación teórica lo cual, en esta investigación fueron consideraciones teóricas.

La estructuración, para Martínez (2007), se refiere al mecanismo de integración de categorías más específicas en categorías más generales. De hecho, las categorías son de esta naturaleza debido a que tienen una estructura que al mismo tiempo está conformada por otros sistemas más concretos; la autora de este estudio visualizó la estructuración como una red piramidal que explica de forma ascendente; es en este momento del proceso investigativo en que se empleó el método inductivo.

Posterior a la estructuración, prosiguió la contrastación, para Martínez (2006), este paso implica "...relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios similares que se presentaron en el marco teórico referencial." (p.276). Ello con el fin de visualizar la forma como aparecen a partir de perspectivas disimiles y con esto interpretar mejor lo que está estudiando. Por último, se estima la teorización, pero para efectos de un estudio basado en el grado de maestría, no fue asumido como tal, sino como una inferencia producto del análisis cualitativo.

CAPITULO IV

Análisis e interpretación de los datos

Luego de la recopilación de datos, se realizó el análisis e interpretación respectiva lo cual, permitió generar las consideraciones teóricas; como se indicó en el capítulo anterior, este proceso se caracterizó por desarrollar cuatro pasos llamados categorización, estructuración, contrastación y teorización, sin embargo, para efectos de este trabajo de investigación en el grado académico de maestría el último paso fue determinado en función de la producción de una inferencia que lejos de pretender ser una teorización de la realidad, se apoya en una sistematización de datos sustentada en un proceso interpretativo cuya función fue construir una valoración relativamente profunda y reflexiva acerca de lo que compete lo cual, se le denomina en esta ocasión consideraciones teóricas.

Es elemental que una inferencia surja sobre la base de la interpretación porque, en el caso de una investigación cualitativa, un dato o grupo de datos sacados de una realidad son sus fragmentos no conectados entre sí y por eso carecen de sentido para producir una versión interpretativa de esa realidad, es como plantean Pozo y Crespo (2006), no es lo mismo poseer un dato acerca de algo y el hecho de asignarle un significado.

Se reitera que, por tratarse de una investigación con enfoque cualitativo el procesamiento de datos obedece a la dinámica del método inductivo, es decir, el estudio analítico se despliega de lo específico a lo general, en estos términos, se hace referencia al comienzo del análisis cualitativo desde los datos empíricos hasta develar las categorías por medio de las cuales, se produce la inferencia. Empero, para la presentación en este informe la categorización se estructura de manera deductiva puesto que, se esquematiza desde cada categoría surgida y termina con la exposición e interpretación de los datos empíricos. A continuación, se muestra la categorización y

sus respectivos elementos constituyentes, prosigue la estructuración y contrastación y, por último, en el siguiente capítulo, la inferencia o consideraciones teóricas.

Tabla 3. Categorización

Categorías	Subcategorías	Dimensiones
Concepción tradicional-conductista con incorporación de nuevas ideas	Carácter disciplinar con tendencia a lo humanizado	El proceso de enseñar como transmisión del conocimiento y estimulación de la motivación. Modificador de la conducta y mediador del aprendizaje. El proceso de aprender por medio de la experimentación y la satisfacción de necesidades. Modificación de la conducta y apropiación del conocimiento.
Concepciones basadas en el concepto de la estandarización	Cumplimiento de plan establecido sobre la base de normas estandarizadas	Estandarización del proceso de enseñanza Estandarización del proceso de aprendizaje
Concepciones tradicionales referidas al uso de recursos didácticos	Manejo tradicional de la tecnología educativa Uso persistente de recursos didácticos tradicionales	Tecnología como medio o dispositivo Recursos tecnológicos tradicionales Uso frecuente de recursos visuales tradicionales
Concepciones relacionadas con brecha digital	Brecha de acceso Brecha de la calidad de uso	Posibilidades de acceso limitadas Falta de competencias pertinentes

Fuente: Salas (2024)

La tabla 3 contiene la sinopsis de la categorización, obtenida en el mismo proceso de análisis, resultó ser la esencia interpretativa y resumida de los datos empíricos dados por los informantes clave. Ahora bien, una vez que se establecieron las categorías se optó por desarrollar, como estructura el nivel de descripción normal, que consiste se expone conceptualmente las categoría, subcategorías y dimensiones con sus respectivas leyendas (Datos empíricos) lo cual, ha sido sujeto al uso de teorías y estructuras organizadas que reposan en el referente teórico del capítulo 2 de este

informe. Además, la frase descripción normal significa, en palabras de Martínez (2006), dejar que las palabras y las acciones de las personas observadas hablen por sí mismas. De hecho, el autor citado agrega que un estudio descriptivo de este tipo posee poca o nula interpretación o estructuración.

En atención a lo planteado, la investigadora optó por realizar una estructuración con poca interpretación sin dejar de lado, conjeturas que han podido enriquecer el proceso de comprensión que implica el análisis dado en este caso. La estructuración se desarrolla a continuación de modo deductivo sólo con fines de didáctica; cabe destacar que, en el trayecto de la lectura de este apartado, el lector se encontrará además con la contrastación.

Estructuración

Categoría: Concepción tradicional-conductista con incorporación de nuevas ideas

Esta categoría ha surgido porque en el análisis cualitativo se hallaron de los informantes clave organizadores mentales en los que se estiman implícitos conceptos, significados, imágenes, preferencias con tendencia a lo tradicional, pero también con algunos matices relativos al carácter innovador. En lo que respecta a concepciones, según Contreras (2019) este fenómeno cognitivo repercute en lo percibido y en los procesos de razonamiento que se llevan a cabo.

En tal sentido, las concepciones actúan como mecanismo capaz de condicionar lo intelectual, pero se ha sustentado varias veces en este informe que también repercute en las acciones del sujeto, en este caso se hace referencia a los docentes quienes en el presente estudio demostraron concepciones tradicionales lo que quiere decir, que asumen posturas conservadoras y por tanto, con resistencia al cambio, pero además, congenian con la inclusión de nuevas ideas, ello hace que estas concepciones no sean completamente tradicionales. Para lograr esta categoría surgió el constructo "*Carácter disciplinar con tendencia a lo humanizado*", descrita en las siguientes líneas.

Subcategoría Carácter disciplinar con tendencia a lo humanizado

Este constructo existe como parte de la estructuración desarrollada en este espacio porque las concepciones de los docentes asumidos como informantes clave, denotaron planteamientos caracterizados por dos tendencias entremezcladas las

cuales, tienen relación con los denominados modelos pedagógicos. De acuerdo con Picado (2006), se trata de un modelo que recurre a ciertos elementos del modelo tradicional y también del constructivista.

Dicho de otro modo, implica cumplir con estándares y al mismo tiempo estos se adaptan a las dinámicas del contexto histórico-cultural y guarda relación con el entorno donde los educandos se identifican, los intereses y preferencias son tomadas en cuenta para realizar las actividades contempladas. Esta subcategoría constituye una pieza compleja, compuesta por las dimensiones *“El proceso de enseñar como transmisión del conocimiento y estimulación de la motivación”*; *“Modificador de la conducta y mediador del aprendizaje”*; *“El proceso de aprender por medio de la experimentación y la satisfacción de necesidades”*; *“Modificación de la conducta y apropiación del conocimiento”*

Dimensión: El proceso de enseñar como transmisión del conocimiento y estimulación de la motivación.

Esta propiedad representa un conjunto de datos cualitativos que intentan alegar acerca de los significados que tienen los informantes sobre enseñar lo cual, en esta ocasión, hace alusión a transmitir conocimiento al mismo tiempo que se incorpora la idea de valorar el área emocional del estudiante. Los datos empíricos al respecto fueron los siguientes: *“D1 ...sí se crea la necesidad con los estudiantes ellos pueden comenzar a investigar por sí mismos y avanzar un poco más en las temáticas que les imparto, porque es más que transmitir el conocimiento”*; *“D2 poder lograr dinamizar los intereses tanto de ellos como de los docentes sin perder la potestad del conocimiento”*.

Como se puede apreciar, en los relatos se destaca el sentido dominante por lo que se menciona la potestad del conocimiento, también es manifestado el sentido tradicional al alegar acerca del hecho de impartir conocimiento; estos son aspectos que implican lo objetivo y lo rígido relativamente, ambos casos están relacionado con la tradición. En términos un poco resumidos, para los informantes clave enseñar significa transmisión del conocimiento, es decir, los profesores tienen la “batuta de la obra”, son quienes se consideran poseedores de la información que se debe dar a conocer a los estudiantes. Alanis y Medina (2019), dicen que el enseñar implica el proceso o acto de conocimiento que “...se transmite por la vía del discurso o la enunciación de saberes

del maestro ante el alumno” (p.44). De modo que, a veces parece inevitable para un profesor desarrollar la clase sin por lo menos generar enunciados a los estudiantes, posiblemente a modo de guiar lo que la espera que se lleve a cabo y se logre.

Las concepciones destacadas en los datos empíricos también denotan la importancia de estimular positivamente lo emocional del estudiante pues se resalta la intención de considerar la necesidad y los intereses lo cual, indica que se crean motivos para activar el entusiasmo por aprender. De acuerdo con Alanis y Medina (2019) esta inclinación se ubica en la corriente constructivista porque se centra en la idea que el ser humano en sus diferentes esferas cognitiva, social, afectiva, entre otras, instituye una construcción propia que se estructura de manera constante mediante la interacción social.

En tal sentido, se puede decir que se ha hallado entre los argumentos de los informantes clave, concepciones de dos tendencias diferentes pero que pueden complementarse y de esta manera ser útil ya que, a veces es elemental dar enunciados a los estudiantes cuando, por ejemplo, ellos los piden para poder comprender mejor lo que deben practicar y/o saber; por otra parte, es básico abarcar esferas humanas relacionadas con lo psicológico o lo emocional especialmente los intereses y la satisfacción de necesidades pues, son motivaciones que inducen al estudiante a la acción determinada relacionada con el aprender

Tabla 4. Contrastación de la dimensión: El proceso de enseñar como transmisión del conocimiento y estimulación de la motivación

Dimensión	Teórico/conceptual
<p><i>“D1 ...sí se crea la necesidad con los estudiantes ellos pueden comenzar a investigar por sí mismos y avanzar un poco más en las temáticas que les imparto, porque es más que transmitir el conocimiento”</i></p>	<p>Alanis y Medina (2019), plantean frecuente es definir el enseñar como el proceso o acto de conocimiento que “...se transmite por la vía del discurso o la enunciación de saberes del maestro ante el alumno” (p.44).</p>
<p><i>“D2 poder lograr dinamizar los intereses tanto de ellos como de los docentes son perder la potestad del conocimiento.”</i></p>	<p>El proceso de enseñar como transmisión del conocimiento y estimulación de la motivación</p> <p>Según Alanis y Medina (2019) esta inclinación, se ubica en la corriente constructivista porque, se centra en la idea que el ser humano en sus diferentes esferas cognitiva, social, afectiva, entre otras, instituye una construcción propia que se estructura de manera constante mediante la interacción social.</p>

Fuente: Salas (2024)

Se puede apreciar, en la contrastación, que la realidad hallada relativa a las concepciones con tendencia tradicional y también constructivista es un asunto que ha sido estudiado científicamente y ello hace pensar que se le otorga importancia porque estas tendencias podrían condicionar la práctica o las acciones de los docentes quienes las asumen. De allí que, una práctica pedagógica y el actuar del docente, reflejan comúnmente las concepciones que poseen en torno al proceso de enseñar, incluso el de aprender ya que, estos dos aspectos son la esencia del proceso educativo.

Dimensión Modificador de la conducta y mediador del aprendizaje.

Este elemento refiere al docente como ente educativo que modifica la conducta de los estudiantes, y de manera paralela también se menciona el entendimiento de mediar el aprendizaje. Estas dos perspectivas destacan la elaboración de una concepción la cual, se compone de ideas tradicionales y constructivistas. Los relatos al respecto fueron los siguientes: *“D1 si uno los empieza a llevar a que ellos empiecen a utilizar las manos para recrear o empiecen a utilizar su cuerpo completo para realizar algunas acciones dependiendo de lo que se esté aprendiendo, de esa manera es que yo logro en ellos conductas deseadas relacionadas con el aprendizaje”*; *“D2 mi rol es lograr cambios en los estudiantes y esos logros se observan en lo que hacen para eso, me convierto en guía y con mi orientación voy enseñando.”*

Es de notar en las frases “uno los empieza a llevar” y “yo logro en ellos conductas deseadas” que el docente se considera canalizador de conductas relativas al aprendizaje, cuestión que es característico de la perspectiva conductista pero junto a ello también se muestra el relato “empiecen a utilizar las manos para recrear” cuestión que hace suponer la existencia de una idea fundada en el constructivismo. La misma circunstancia ocurre con el segundo informante clave sus planteamientos denotan la mezcla de ambas tendencias porque en primer lugar refieren al aprendizaje alcanzado como una conducta observada lo cual, se encuentra vinculada a las concepciones tradicionales y destaca la idea de ser guía u orientador, rol ligado a la tendencia

constructivista por lo que según Tebar (2019), el docente desde esta perspectiva, actúa como intermediario y no “dador” directo del conocimiento.

En tal sentido, cada relato parece ser contradictorio en sí mismo ya que, en este caso, se hace referencia al rol del docente que, por un lado, es percibido como un sujeto transmisor de la información y por otro, mediador que no da información de manera directa, sino propicia situaciones y estrategias para que los estudiantes, por su propio esfuerzo, construyan el conocimiento y se genere aprendizaje.

Tabla 5. Contrastación de la dimensión Modificador de la conducta y mediador del aprendizaje.

Leyenda	Dimensión	Teórico/conceptual
<p><i>“D1 si uno los empieza a llevar a que ellos empiecen a utilizar las manos para recrear o empiecen a utilizar su cuerpo completo para realizar algunas acciones dependiendo de lo que se esté aprendiendo, de esa manera es que yo logro en ellos conductas deseadas relacionadas con el aprendizaje”</i></p>	<p>Modificador de la conducta y mediador del aprendizaje.</p>	<p>Según Galvis (1987) En el conductismo el docente es quien elabora todos los objetivos de aprendizaje, también las actividades encaminadas al logro de conductas correctas por parte del estudiante.</p>
<p><i>“D2 mi rol es lograr cambios en los estudiantes y esos logros se observan en lo que hacen para eso, me convierto en guía y con mi orientación voy enseñando.”</i></p>		<p>Según Tebar (2019), el docente desde esta perspectiva, actúa como un intermediario y no “dador” directo el conocimiento</p>

Salas (2024)

En el proceso de contrastación dado se encontró que los datos empíricos han sido estudiados desde el ámbito científico con fines de mejorar la calidad de la educación debido a que se debe dar constantemente respuesta a las demandas de la sociedad actual y, por tanto, se hace preciso el establecimiento de un análisis crítico y comparativo de las dos tendencias relacionadas con los roles del docente.

Dimensión Modificación de la conducta y apropiación del conocimiento.

Esta propiedad denota el contraste de ideas pertenecientes a las tendencias tradicional y constructivista en torno a aprendizaje de los estudiantes; para los informantes clave que proporcionaron las respectivas respuestas aprender es equivalente a una modificación de la conducta, es decir, la conducta observada es la evidencia referente al logro del aprendizaje, a la vez, apropiación de conocimientos

indica la adquisición de significados, en otras palabras, construcción del saber y/o conocimiento.

Las frases que permitieron el diseño de esta dimensión fueron las siguientes: D1 “...Se les observa el aprendizaje al poner en funcionamiento lo que han aprendido hasta el día de hoy y ellos explican con sus propias palabras lo que aprendieron”; D2 “...cuando los estudiantes han aprendido y yo lo sé porque lo demuestran y con eso han adquirido significados.” Se halla que, un informante clave concibe el hecho de aprender como aquello que puede percibirse al momento de transferencia, es decir, cuando aplican el conocimiento también expone acerca de la apropiación porque logran expresar verbalmente; ello quiere decir que otorgan significados al contenido estudiado.

Lo mismo ocurre con el segundo informante, este sujeto alega que sabe cuándo los estudiantes han aprendido porque lo demuestran, agrega que los estudiantes recurren a sus procesos mentales para elaborar el conocimiento. Según Picado (2006), es muy común hallar docentes que conciban el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno la combinación de proposiciones que pertenecen a diferentes perspectivas, frecuentemente son la constructivista, tradicional y/o conductista. Como se puede notar, este autor asume que es constante encontrar profesores que posean concepciones sobre enseñar y aprender no sólo basadas en un modelo o tendencia pedagógica lo cual, se puede corroborar es los relatos recibidos de los informantes clave. Esta dimensión fue contrastada, proceso que se muestra a continuación:

Tabla 6. Contrastación de la dimensión Modificación de la conducta y apropiación del conocimiento

Leyenda	Dimensión	Teórico/conceptual
D1 “...Se les observa el aprendizaje al poner en funcionamiento lo que han aprendido hasta el día de hoy y ellos explican con sus propias palabras lo que aprendieron”	Modificación de la conducta y del conocimiento	Según Picado (2006), es muy común hallar docentes que conciban el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno la combinación de proposiciones que pertenecen a diferentes perspectivas, frecuentemente son la constructivista, tradicional y/o conductista
D2 “...cuando los estudiantes han aprendido y yo lo sé porque lo demuestran y con eso han adquirido significados.”		

Salas (2024)

Categoría Concepciones basadas en el concepto de la estandarización

Este constructo ha emergido debido a que en el discurso de los informantes clave, existen datos relacionados con el hecho de cumplir con estándares en el proceso de enseñar a aprender, mediante este indicador se demuestra de qué elementos conceptuales y de significado están hechas las concepciones de los profesores. Cabe aclarar que se hace elemental el cumplimiento de los estándares ya que, según la Asociación Americana de Investigación Educativa (2018) "...los Estándares brindan un marco de referencia para garantizar que se aborden cuestiones relevantes." (p.1).

En otros términos, los estándares son modelos, criterios, regla, guía o definiciones de características que permiten guiar un comportamiento o proceso, en el caso de proceso de enseñanza y aprendizaje, sirven para como criterios precisos a fin de asegurar la calidad. Son elementos tradicionales que se han venido utilizando en el campo educativo escolarizado hasta los actuales momentos. La subcategoría que condujo a la obtención de este constructo fue la siguiente: "*Cumplimiento de plan establecido sobre la base de normas estandarizadas*".

Subcategoría Cumplimiento de plan establecido sobre la base de normas estandarizadas.

Esta es una forma de llevar a cabo los procesos relacionados con los estándares, un plan establecido se refiere a una lista de pasos y criterios tales como tiempo, metodologías, recursos, entre otros aspectos para lograr los objetivos preestablecidos. Esta subcategoría fue definida debido a las dimensiones "*Estandarización del proceso de enseñanza*" y, "*Estandarización del proceso de aprendizaje*" las cuales, se describen e interpretan en los siguientes renglones:

Dimensión Estandarización del proceso de enseñanza

Esta propiedad simboliza dentro de las concepciones de los informantes clave el cumplimiento de estándares destinados a guiar o condicionar el proceso de enseñar. Según el Ministerio de Educación Nacional (s/a), son pautas claras, específicas y públicas que permiten al docente saber lo que se debe enseñar a los estudiantes.

En tanto que, la estandarización del proceso de enseñanza implica un conjunto de criterios que guían dicho proceso a fin de evitar la improvisación sin motivo, a menos que se busque adaptar el proceso en función de las perspectivas de los

estudiantes lo cual, a fin de cuentas, mediante los estándares de la enseñanza, según el Ministerio de Educación Nacional (s/a), también se “...establece el punto de referencia de lo que los estudiantes están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles.” (s/p).

En otras palabras, la idea de centrar la enseñanza en los educandos está contemplado en los estándares, por lo menos los que considera en Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Las respuestas relativas son las siguientes: D1 “*el juego, la lúdica como técnica como te indico, es algo que cabe en lo que estipula la normativa para la enseñanza*”; D2 “*primero teniendo en cuenta nuestra maya curricular entonces logramos hacer unos ajustes en la enseñanza*”. D4 “*los procesos para enseñar tienen unas matrices y unos estándares*”

El primer informante clave pretende indicar que, aunque asuma el juego o su equivalente como alternativa innovadora que propicia la activación del entusiasmo del estudiante por participar no deja de tratarse de una técnica con lo cual, se cumple con la normativa general de usar este elemento operativo como parte de una metodología diseñada para la enseñanza. El segundo informante también se guía en un conjunto de pautas oficiales para desarrollar su clase, sin embargo, contempla que su dinámica puede ser adaptada de acuerdo a lo que se considera importante satisfacer. El siguiente informante clave está consciente que debe guiarse de unos parámetros para enseñar, es decir, no puede recurrir al libre albedrío para el desarrollo del proceso de enseñar, en su lugar ha de acatar las proposiciones de las matrices y estándares porque expresan una situación esperada respecto a lo que se espera de la enseñanza. Esta propiedad ha sido contrastada con una estructura conceptual para comprender mejor las disertaciones de los sujetos informantes.

Tabla 7. Contrastación de la dimensión Estandarización del proceso de enseñanza

Leyenda	Dimensión	Teórico/conceptual
<i>D1 “el juego, la lúdica como técnica como te indico, es algo que cabe en lo que estipula la normativa para la enseñanza”</i>	Estandarización del proceso de enseñanza	Mediante los estándares de la enseñanza, según el Ministerio de Educación Nacional (s/a), también se “...establece el punto de referencia de lo que los estudiantes están en capacidad
<i>D2 “primero teniendo en cuenta nuestra maya curricular entonces logramos hacer unos ajustes en la enseñanza”</i>		
<i>D4 “los procesos para enseñar tienen unas matrices</i>		

Salas (2024)

Esta dimensión ha sido contrastada con elementos de estructuras teóricas y/o conceptuales para comprender que, para los sujetos informantes enseñar, aunque sea a través de actividades que parecen ser innovadoras, informales, espontaneas, liberadoras, no deja de requerir del uso de la técnica o medio metodológico que ayuda a cumplir con los objetivos que se tengan establecidos.

Dimensión Estandarización del proceso de aprendizaje

Similar a la propiedad anterior, pero esta vez centrada al aprender; los estándares instituyen un criterio que permite dictaminar si un educando cumple con unos parámetros comunes de calidad. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006), “expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media...” (p.11). Es decir, los estándares son unos relativos que permiten valorar los niveles de desarrollo de las competencias que van logrando los educandos en el avance de su vida escolar. Los informantes claves otorgaron relatos al respecto: D1 “*los juegos ya que estos también son técnicas y como tal caben en los estándares en cuanto metodología para aprender*”; D4 “*...es muy importante realizar pequeñas pruebas para todos por igual de esa manera mido su aprendizaje.*”

En torno al primer sujeto informante, se interpreta que considera el uso de la lúdica por ser de agrado a los estudiantes y se introduce como técnica de aprendizaje ya que, ellos son participantes activos en ella, al plantearse como técnica, se entiende que se incluye en lo metodológico lo cual, a grandes rasgos es estipulado en los estándares matrices curriculares como elemento operativo que se debe emplear para que ocurra el aprendizaje. El segundo informante clave plantea que realiza pruebas para atenerse a los estándares que miden el aprendizaje.

Tabla 8. Contratación de la dimensión Estandarización del proceso de aprendizaje

Leyenda	Dimensión	Teórico/conceptual
D1 “los juegos ya que estos también son técnicas y como tal caben en los estándares en cuanto metodología para aprender”	Estandarización del proceso de aprendizaje	De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006), “expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media...” (p.11).
D4 “...es muy importante realizar pequeñas pruebas para todos por igual de esa manera mido su aprendizaje.”		

Salas (2024)

Esta dimensión fue contrastada con aspectos teóricos con el propósito de comprender que los informantes en sus concepciones toman en cuenta los parámetros emitidos por el ministerio porque de esa manera se guían para dar cumplimiento a los mismos.

Categoría Concepciones tradicionales referidas al uso de recursos didácticos

Esta categoría emergió debido a que en los relatos de los sujetos entrevistados se halló información acerca del sentido tradicional que le otorgan a lo relacionado con los recursos didácticos; de acuerdo con Ramírez (2019), estos son cualquier elemento material o tecnológico que apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje, son usados por los docentes como un modo de suplementar sus labores o hacerlas eficientes.

El autor citado refiere el recurso didáctico como elemento tangible de cualquier naturaleza, entre estos, de ámbito tecnológico para brindar apoyo a las acciones de enseñar y aprender. Cabe destacar que, aunque exista infinidad de cosas que puedan percibirse como recursos didácticos dependiendo del propósito que se tenga, muchas veces en las aulas de clase se emplean aquellos tradicionales como tablero, cuaderno, entre otros, además, se conciben los equipos de tecnología como un dispositivo dejando por fuera la posibilidad de asumirlo de manera diferente, por ejemplo, como un conjunto de estrategias capaz de adaptarse a la clase en la mayor parte del tiempo y no solo en un momento determinado. Esta categoría surgió debido a la existencia de las siguientes subcategorías: “*Manejo tradicional de la tecnología*

educativa” y *“Uso persistente de recursos didácticos tradicionales”* las cuales se describen e interpretan a continuación

Subcategoría Manejo tradicional de la tecnología educativa

La tecnología puede ser eficaz y eficiente si se usa de manera innovadora, puede estimular la motivación de los estudiantes por aprender si esta es ajustada a sus intereses, necesidades y al contexto en el que ellos interactúan, pero sin perder la perspectiva pedagógica que es la esencia del proceso educativo escolarizado. Es muy posible que en la época actual la mayoría de los jóvenes estudiantes tengan preferencias en la forma de uso de diversos dispositivos tecnológicos los cuales, algunos suelen estar a su disposición, bien sea en casa o en la institución educativa, y si la manera de emplearse no despierta el interés por el desarrollo del contenido o por aprender, es asequible que no se forje un camino didáctico y eficaz que apunte a un aprendizaje significativo.

En la recolecta de datos empíricos se halló información al respecto, se nota que se concibe el uso tradicional de los equipos tecnológicos que dispone la institución educativa, la dimensión *“Tecnología como medio o dispositivo”* así parece denotarlo. Por otra parte, la dimensión *“Recursos tecnológicos tradicionales”* indica la tendencia de recursos que han venido usándose desde décadas pasadas en las instituciones educativas lo cual, se vuelve tradicional. En el siguiente reglón se describen e interpretan las propiedades que componen esta subcategoría.

Dimensión Tecnología como medio o dispositivo

La tecnología en el campo educativo posee diversidad de significados y uno de ellos es que va más allá de lo tangible y concreto; se trata de un mundo complejo compuesto de materiales físicos, pero también de procesos, además, se sustenta de preceptos teóricos orientados a apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Serrano et al. (2016), con la tecnología educativa se busca posibilitar la organización de contextos de aprendizaje que otorguen condiciones idóneas a fin de lograr propósitos educativos al emplear recursos tecnológicos.

Para llevar a cabo lo planteado por el autor, es indispensable la formulación de una concepción acorde con ello porque de esa manera tendría mayor posibilidad de garantizar el mejoramiento del proceso de enseñar y aprender. En este estudio se

hallaron relatos que señalan la tecnología como algo concreto, las frases al respecto fueron las siguientes: “D1...a veces uso recursos tecnológicos, pero eso es para explicarles, algunas veces lo llevo a la parte digital en donde les voy mostrando por medio de diapositivas” y, “D2...utilizo el video beam para proyectar imágenes relacionadas con el contenido a desarrollar”.

Es de notar que, ambos informantes admiten la presencia de la tecnología a partir del uso del medio como dispositivo de manera precisa e invariante en la que solo ellos/ellas lo emplean y los estudiantes ejecutan un rol pasivo al visualizar las proyecciones del recurso y escuchar la correspondiente explicación.

En esta ocasión, el empleo de la tecnología parece figurar en función de una concepción tradicional la cual, hoy en día, se puede considerar simplista ya que, como se ha dicho, disponer y usar tecnología educativa es trascender los muros de lo tangible e ir a lo abstracto sobre la base de procesos dinámicos que no solo involucran recursos de carácter material y digitalizado sino también sujetos a los que les concierne; se trata de satisfacer expectativas, motivaciones, propiciar situaciones de didácticas mediante la tecnología que hagan posible un aprendizaje significativo. Esta dimensión ha sido contrastada con planteamientos teóricos, presentado a continuación:

Tabla 9. Contrastación de la dimensión Tecnología como medio o dispositivo

Leyenda	Dimensión	Teórico/conceptual
<p>“D1...a veces uso recursos tecnológicos, pero eso es para explicarles, algunas veces lo llevo a la parte digital en donde les voy mostrando por medio de diapositivas”</p>	<p>Tecnología como medio o dispositivo</p>	<p>Según Serrano (2016), con la tecnología educativa se busca posibilitar la organización de contextos de aprendizaje que otorguen condiciones idóneas a fin de lograr propósitos educativos al emplear recursos tecnológicos.</p>
<p>“D2...utilizo el video beam para proyectar imágenes relacionadas con el contenido a desarrollar”.</p>		

Salas (2024)

Cabe destacar, desde un ángulo semántico, que existe disparidad entre los datos empíricos y los supuestos teóricos debido a que los informantes asumen la tecnología como aparato o mecanismo concreto y tangible con funciones específicas mientras que las nuevas tendencias teóricas alegan en cuanto a complejidad, sistematización, innovación y todo aspecto y dinámica que conduzca a crear

condiciones idóneas con la intención de alcanzar propósitos educativos al usar herramientas tecnológicas.

Dimensión Recursos tecnológicos tradicionales

Esta propiedad hace parte de la estructura categorial porque está ligada a la dimensión descrita y analizada en líneas previas, hace referencia al uso de recursos tecnológicos considerados como tradicionales, aquellos que en tiempos pasados fueron herramientas tecnológicas de punta. Es como plantean Serrano et al. (2016), desde mucho tiempo atrás se ha usado la tecnología para enseñar y cada época es caracterizada por una determinada tecnología, cuando esta aparece por primera vez se emplea y poco a poco es vista como algo tradicional, pasa a segunda opción o bien, desaparece si surge otra que le hace decaer.

Lo anterior conduce a pensar que, no se puede hablar de cambios en el campo educativo sin considerar los recursos tecnológicos que interactúan en el mismo. Los tiempos han variado en gran parte al avance de estas herramientas; aquellas que sean usadas actualmente y surgidas en décadas pasadas aun teniendo posibilidades de acceso y uso de otras de mayor alcance, eficiencia y eficacia en la educación; entonces, podría significar resistencia al cambio, es la conjetura que parece proyectar las respuestas de los informantes clave, los datos correspondientes han sido los siguientes: *“D2, en mi caso uso el video beam”* y *“D3 ...bueno, se suele utilizar el video beam”*. En esta ocasión dos sujetos informantes admiten que emplean un recurso tecnológico tradicional puesto que, creado e implementado en el campo educativo en décadas pasadas. Lo que establece que, la mayoría de las veces en el proceso de enseñar y aprender se manejan recursos tradicionales y muy poco los actuales y de innovación.

Esta dimensión se contrasta con los supuestos teóricos para saber cómo se ha asumido la temática empírica tratada.

Tabla 10. Contrastación de la dimensión Recursos tecnológicos tradicionales

Leyenda	Dimensión	Teórico/conceptual
<i>“D1 “D2, en mi caso uso el video beam”</i>	Recursos tecnológicos tradicionales	Según Serrano et al. (2016), desde mucho tiempo atrás se ha usado la tecnología para enseñar y cada época es caracterizada por una determinada tecnología, cuando esta aparece por primera vez se emplea y poco a poco es vista como algo tradicional, pasa a segunda opción o bien, desaparece si surge otra que la
<i>“D3 ...bueno, se suele utilizar el video beam”</i>		

Salas (2024)

Al contrastar los hallazgos recogidos en el contexto de estudio se obtuvo que existe un uso frecuente de recursos tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; al igual que en la dimensión anterior, se debe en parte a la forma de concebir la tecnología; por ello, se entiende que, para los informantes clave el avance en el uso de herramientas tecnológicas adaptadas a la educación no es relevante pues, optan por impartir su clases de modo acostumbrado, es decir, con el apoyo de aparatos los cuales, desde tiempo atrás la institución educativa ha poseído solo para fines de clases en el aula física. Según Guamán y Granda (2023) el docente de hoy día debe identificar la misión que le corresponde cumplir en una época plagada por las tecnologías, "...para en consecuencia poder trazar el camino a seguir para alcanzar los objetivos encomendados a la educación, la formación del hombre al que se aspira como contribución a la construcción de un modelo social democrático justo y equitativo." (p.365). Esta expectativa hace pensar que el rol del docente y el estudiante con la llegada de la tecnología han experimentado cambios profundos y determinantes.

Subcategoría Uso persistente de recursos didácticos tradicionales

Esta subcategoría es una pieza compleja de componente empírico-teórico vinculada a la subcategoría anterior porque tanto una como la otra encierran ideas relacionadas con lo tradicional en el marco de la enseñanza y el aprendizaje desde la dinámica de las realidades observadas en este estudio y los supuestos teóricos. En este caso, la perspectiva gira en torno a la frecuencia del empleo de herramientas didácticas tradicionales, es decir, no solo se visualiza la tecnología como el equivalente de dispositivo o mecanismo tangible con funciones específicas, y no solo se utilizan medios tecnológicos considerados tradicionales sino, además, existe un uso frecuente de recursos didácticos que se han venido utilizando desde hace mucho tiempo en las instituciones educativas. Según Palomo y Sierras (2002) los recursos didácticos tradicionales son aquellos que más se han implementado en los contextos educativos a

lo largo de los años y que frecuentemente se siguen usando, por ejemplo, pizarra, retroproyector, diapositivas, materiales escritos, cuaderno, cartel, entre otros.

Se considera que, cuando un recurso se hace tradicional en torno a su empleo, puede indicar, entre otros aspectos, que es debido al fácil acceso y manejo, aquellos que el docente utiliza para su clase generalmente no tiene que requerir de mucho tiempo para aprender a implementarlo en la práctica, además pueden usarse en diferentes contextos y diversas situaciones de aprendizaje. Sin embargo, ello no conduce a pensar en las nuevas generaciones de estudiantes y el contexto actual el cual, está influenciado imperantemente por la tecnología digital; de allí que, para autores como Durán et al. (2021), el concepto nuevo educador está eminentemente vinculado con el entorno digital. Por tanto, la concepción de este profesional debe cambiar, así como también cambiar su rol en congruencia con esta perspectiva.

Dimensión Uso frecuente de recursos visuales tradicionales

De las respuestas ofrecidas por los sujetos informantes se extrajeron ideas que señalan la alta frecuencia en torno al uso de herramientas tradicionales de modalidad visual, estos recursos son variados pero el empleo de la cantidad de estos puede depender, entre otros aspectos, del acceso que se tenga. La información obtenida en cuanto a esta propiedad fue la siguiente: *“D1 ...la idea es no solo usar el cuaderno y yo entonces uso mucho los juegos así sea en el tablero”* y, *“D3 frecuentemente uso el video beam”*.

De estas oraciones se obtiene que los sujetos informantes entrevistados recurren de modo asiduo a la utilización de medios didácticos tradicionales de modalidad visual, entre estos el tablero y el video beam. Se trata de recursos mayormente implementados por el docente en los que se proyectan ideas, imágenes y demás elementos simbólicos que refieren la temática de la clase. De acuerdo con Hernández (s/a), “Estos recursos pueden utilizarse una y otra vez y muchas veces, con diversos propósitos. Eso sí, no debe emplear uno solo.” (p.36). En otras palabras, es preciso variar la dinámica del aula en torno al aprendizaje que se desea que ocurra en esta y para ello es elemental utilizar recursos didácticos que, aunque sean asumidos

como tradicionales por la cantidad de veces de uso que se le ha dado, sirven para el logro de propósitos educativos siempre que el profesor no se centre en un solo recurso.

Esta propiedad fue contrastada con los planteamientos teóricos para comprender mejor las realidades del contexto educativo escolarizado en donde emergen situaciones que conducen al uso de herramientas didácticas como modo auxiliar de promocionar el aprendizaje.

Tabla 11. Contrastación de la dimensión Uso frecuente de pocos recursos visuales tradicionales

Leyenda	Dimensión	Teórico/conceptual
<p><i>“D1 ...la idea es no solo usar el cuaderno y yo entonces uso mucho los juegos así sea en el tablero”</i></p>	<p>Uso frecuente de pocos recursos visuales tradicionales</p>	<p>Según Hernández (s/a), “Estos recursos pueden utilizarse una y otra vez y muchas veces, con diversos propósitos. Eso sí, no debe emplear uno solo.” (p.36)</p>
<p><i>“D3 frecuentemente uso el video beam”.</i></p>		

Salas (2024)

Desde la contrastación realizada, se considera que el docente debe tener claro los propósitos que persigue dentro del proceso de enseñar y aprender, si recurre muchas veces a un solo recursos didácticos, es muy posible que la clase se torne poco estimulante para los estudiantes; aun sea que se diseñen actividades lúdicas el empleo de un solo recurso puede coartar la intención de innovar en el proceso educativo. La idea, además, es recurrir a herramientas didácticas no solo visuales sino aquellas que estimulan todos los sentidos ya que, de esta manera, se garantiza un mejor proceso de aprendizaje.

Categoría Concepciones relacionadas con la brecha digital

Este es otro constructo que ha emergido y trata de dar a comprender que las concepciones relacionadas sobre enseñar y aprender se construyen a partir de una serie de circunstancias (Factores externos), experiencias, creencias y valoraciones (Factores internos), que conduce a crear imaginariamente brechas digitales, estas se establecen en los aspectos tales como acceso limitado por parte de los actores educativos, así como también en la falta de competencias pertinentes de los docentes. De acuerdo con Rodríguez (2006), la base que determina la brecha digital es una grieta y simboliza desigualdad en el acceso a la tecnología digital, sin embargo, se debe

señalar que esta grieta no podrá cerrarse si solo ocurre el acceso y no se le brinda importancia a su uso porque su empleo es fundamental en el momento de definir brecha digital.

En tal sentido, la existencia de la llamada brecha digital implica una serie de aspectos que pueden intensificarla y, además, estabilizarla, no sólo se refiere a las limitaciones en el acceso, sino también a la calidad de uso, lo que al mismo tiempo requiere de la existencia de competencias correspondientes por parte de los educadores, quienes son los gestores del proceso educativo escolarizado. Esta categoría se encuentra compuesta por los constructos descriptivos *“brecha de acceso”* y *“Falta de competencias pertinentes”*.

Subcategoría brecha de acceso

En este elemento encajan conceptos relacionados con las limitaciones que poseen los actores educativos en torno al acceso a las nuevas tecnologías. Según García y López (2018), en un contexto en el que estas han sido imprescindibles para el proceso educativo, la falta de acceso y conexión a internet tiende a limitar la capacidad de los docentes y educandos en el desarrollo de las dinámicas educativas.

En tal sentido, la brecha digital de acceso genera desigualdades en cuanto a abordaje de oportunidades de aprendizaje y en el despliegue de habilidades digitales, es muy probable que en ello se involucren las diferencias socioeconómicas entre las instituciones educativas, docentes y también entre estudiantes puesto que, la digitalización demanda de inversión e incluso, infraestructura muchas veces costosas. Es así como previo este constructo surgió la dimensión *“posibilidades de acceso limitadas”*

Dimensión posibilidades de acceso limitadas

Se trata de una propiedad más concreta que funciona como indicador de lo que la realidad despliega respecto a las limitaciones en el acercamiento a las nuevas tecnologías. En las entrevistas realizadas a los informantes clave se halló lo siguiente: *“D1 si o si hay que abordarlos desde la misma tecnología, pero a veces no se puede”;* *“D2 no es posible estar usando las nuevas tecnologías, por ejemplo, las aplicaciones,*

las plataformas porque no todos los estudiantes pueden tener acceso y ello y en mi caso tampoco.”

Se percibe que, aunque, se suponga que hoy en día la gran mayoría de las nuevas generaciones estudiantiles tienen facilidad de acceso a las tecnologías digitalizadas, al parecer, no es así, de hecho, también se percibe que se fundamenta cierta limitación de acceso por parte del educador lo cual, puede deberse a diversidad de causas expuestas en la subcategoría que se despliega por medio de la presente dimensión. Forma parte del análisis de los datos empíricos en este estudio el proceso de contratación que se ha venido realizando a lo largo de la estructuración de la red categorial en este capítulo lo cual, corresponde aplicarse a la presente dimensión.

Tabla 12. Contrastación de la dimensión posibilidades de acceso limitadas

Leyenda	Dimensión	Teórico/conceptual
<i>“D1 si o si hay que abordarlos desde la misma tecnología, pero a veces no se puede”</i>	Posibilidades de acceso limitadas	Según García y López (2018), en un contexto en el que estas han sido imprescindibles para el proceso educativo, la falta de acceso y conexión a internet tiende a limitar la capacidad de los docentes y educandos en el desarrollo de las dinámicas educativas.
<i>“D2 no es posible estar usando las nuevas tecnologías, por ejemplo, las aplicaciones, las plataformas porque no todos los estudiantes pueden tener acceso y ello y en mi caso tampoco”</i>		

Salas (2024)

Demás está en resaltar a partir de esta contrastación que existe una falta de acceso a las nuevas tecnologías para efectos del proceso educativo, no se debe perder de vista que estas proyecciones se hallaron en los relatos de los informantes clave, cuestión que refleja las concepciones que poseen y condicionan su accionar en dicho proceso.

Subcategoría Brecha de la calidad de uso

Esta subcategoría emergió porque no solo se hallaron en el estudio fragmentos semánticos relativos a la falta de acceso de las tecnologías digitales, sino también referidos a la ausencia de habilidades correspondientes para optimizar el uso de estas herramientas y así, mejorar el proceso de enseñar y aprender. De allí que, la propiedad que la conforma está referida a la ausencia de competencias apropiadas

para el uso y manejo eficiente y eficaz de las herramientas tecnológicas, por lo menos de aquellas que son de mayor tendencia en el campo educativo.

Dimensión Falta de competencias pertinentes

Las competencias digitales, en el panorama educativo, según Marza y Cruz (2018) son percibidas a modo de instrumentos de gran provecho que permite el desarrollo de actitudes, conocimientos y movilización de procesos mediante de los cuales, los actores educativos adquieren habilidades con la finalidad de facilitar la transferencia de conocimientos y gestar innovación. No poseer estas competencias para el uso y manejo de las herramientas tecnológicas equivale a perder la oportunidad de optimizar el proceso educativo. Evidencias acerca de la falta de competencias digitales por parte de algunos informantes clave se muestran en lo siguiente: *“D3 me falta aprender a usar otras tecnológicas actuales para sacar provecho”*; *“D4 sé que debo capacitarme en el manejo de muchas otras herramientas como aplicaciones educativas porque en eso no estoy actualizado”*.

Ambas respuestas señalan datos acerca de la ausencia de preparación académica que conduce a elevar la calidad de uso de la tecnología, se diría que este factor incita a la abstención de acceso; además, la falta de formación en el campo tecnológico educativo podría modular las concepciones de los docentes acerca de enseñar y aprender, es en parte la razón por la que muchos prefieren desarrollar metodologías tradicionales y definir proceso educativo desde el ángulo de la mencionada tendencia. La presente dimensión se sometió a la contrastación en la siguiente tabla.

Tabla 13. Contrastación de la dimensión Falta de competencias pertinentes

Leyenda	Dimensión	Teórico/conceptual
<i>“D3 me falta aprender a usar otras tecnológicas actuales para sacar provecho”</i>	Falta de competencias pertinentes	Según Marza y Cruz (2018) son percibidas a modo de instrumentos de gran provecho que permite el desarrollo de actitudes, conocimientos y movilización de procesos mediante de los cuales, los actores educativos adquieren habilidades con la finalidad de facilitar la transferencia de conocimientos y gestar innovación
<i>“D4 sé que debo capacitarme en el manejo de muchas otras herramientas como aplicaciones educativas porque en eso no estoy actualizado.”</i>		

Del mecanismo de comparación dado a la dimensión se obtiene una reflexión por medio de la que se intenta comprender que, algunos docentes tienen intenciones de enseñar y buscar formas didácticas para que los estudiantes aprendan, sin embargo, diversos factores inter e intrapersonales, factores circunstanciales, económicos, culturales, entre otros se cruzan y con ello se van conformando concepciones en ellos las cuales, tienden a modular el accionar educativo.

CAPÍTULO V

Consideraciones teóricas

Una vez dado el proceso de análisis e interpretación en este estudio se pudo identificar las concepciones de los docentes relativas a enseñar y aprender, cuestión que representa esencialmente el primer objetivo específico. Ahora bien, en este espacio se pretende detallar en forma fluida y sin subtítulos la caracterización de los aspectos semánticos relacionado a las concepciones ofrecidas por los docentes en forma de consideraciones teóricas. Las concepciones denotan cierta congruencia con las perspectivas tradicionalista, conductista, constructivista o la fusión de ambas respecto a enseñar y aprender cuando en la cotidianidad de los estudiantes imperan la tecnología digital.

En primer lugar, se tiene que, los docentes informantes construyen organizadores mentales en los que se instalan conceptos, significados, símbolos, preferencias con inclinación a lo tradicional, pero, además, con algo de elementos de carácter innovador. Sus concepciones, al parecer, dinamizan como un conjunto de procesos capaces de modular lo intelectual repercutiendo también en el accionar.

Se ha mencionado que las concepciones demuestran matices de la tendencia tradicional-conductista, también poseen algunos extractos de la tendencia constructivista o, mejor dicho, de la combinación de ambas. Es decir, las concepciones, en parte, se nutren de ideas tradicionalistas que le conducen, posiblemente a tener resistencia al cambio, asimismo, se nutre de ideas constructivistas cuestión que hace, que las concepciones no sean del todo tradicionales.

Al escudriñar relativamente las concepciones de los sujetos entrevistados se halló que se le otorga importancia al carácter dominante como elemento disciplinar para condicionar el proceso de enseñar y de aprender al mismo tiempo que se aprecia la idea de adaptar estos procesos a las dinámicas del contexto histórico-cultural vinculando el entorno donde los estudiantes interactúan y en efecto, forman parte de este, y así se busca satisfacer sus intereses y preferencias logrando con ello activar el entusiasmo por aprender.

En el análisis surgieron hallazgos que continuaban delatando mayormente la combinación de la tendencia tradicional-conductista y la constructivista puesto que, al tiempo que el docente se estima asimismo como ente poseedor del conocimiento no deja de alegar acerca de las posibilidades de propiciar la motivación de los educandos, es decir, por un lado, existe una leve inclinación hacia el control y la proporción del conocimiento donde el docente adopta un rol activo y el estudiante el rol pasivo, sin embargo, junto a esta dinámica se ve proyectada la idea de avivar la motivación del discente para que de esta forma, se produzca el aprendizaje.

Hasta este apartado se deduce que, para los informantes clave, enseñar significa básicamente transmisión de conocimiento porque parece inadmisibles desarrollar una clase sin dar por lo menos enunciados o explicaciones sobre el tema a ejecutar, pero enseñar también implica tomar en cuenta lo emocional de los estudiantes al considerar, como ya se dijo, las necesidades e intereses de ellos a fin de potenciar las ganas de aprender. En torno a Aprender, este aspecto equivale a modificar la conducta de los educandos, con la ayuda de la mediación docente (Enseñar a aprender).

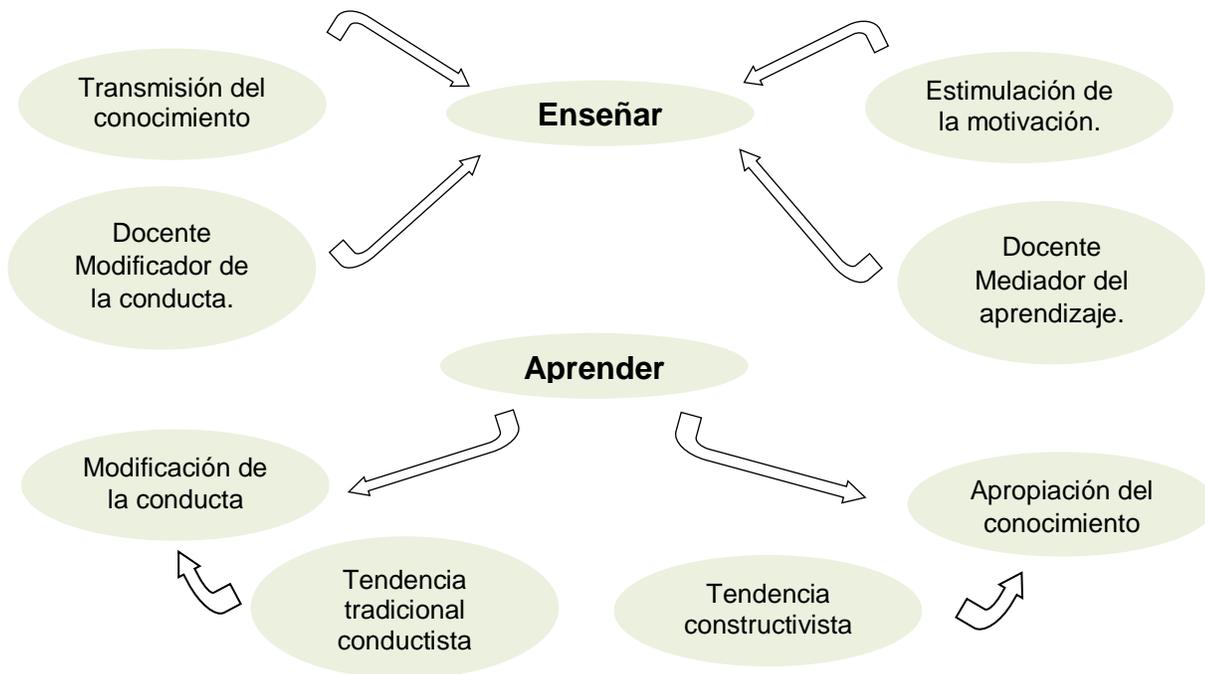
Cabe aclarar que la proposición “modificación de conducta” proviene del modelo conductista empero hace parte del modelo tradicional porque para Ortiz (2013) se ha instalado en la mentalidad de muchos docentes durante muchos años. En lo referido a la ayuda de la mediación docente, se trata de una noción originaria del constructivismo social, según Espinosa y Aguirre (2020), mediar implica “...generar situaciones y experiencias positivas, sinérgicas y significativas de aprendizaje a partir de la interacción entre el docente y el estudiante” (p.5).

Lo interesante de la combinación de las tendencias tradicionalista-conductista y constructivista es que parecen complementarse por lo menos dentro del sistema semántico que caracteriza las concepciones de los informantes clave, y en la práctica esta combinación podría ser útil puesto que, en ocasiones es muy importante brindar enunciados a los estudiantes cuando, por ejemplo, ellos lo piden a fin de comprender mejor aquello que debe ponerse en práctica y/o saber.

La siguiente gráfica sintetiza las consideraciones emanadas del estudio realizado en lo concerniente a la concepción tradicional con incorporación de nuevas

ideas, donde se destaca mayormente el carácter rígido con tendencia humanizada.

Figura 1. Concepción tradicional-conductista con incorporación de nuevas ideas



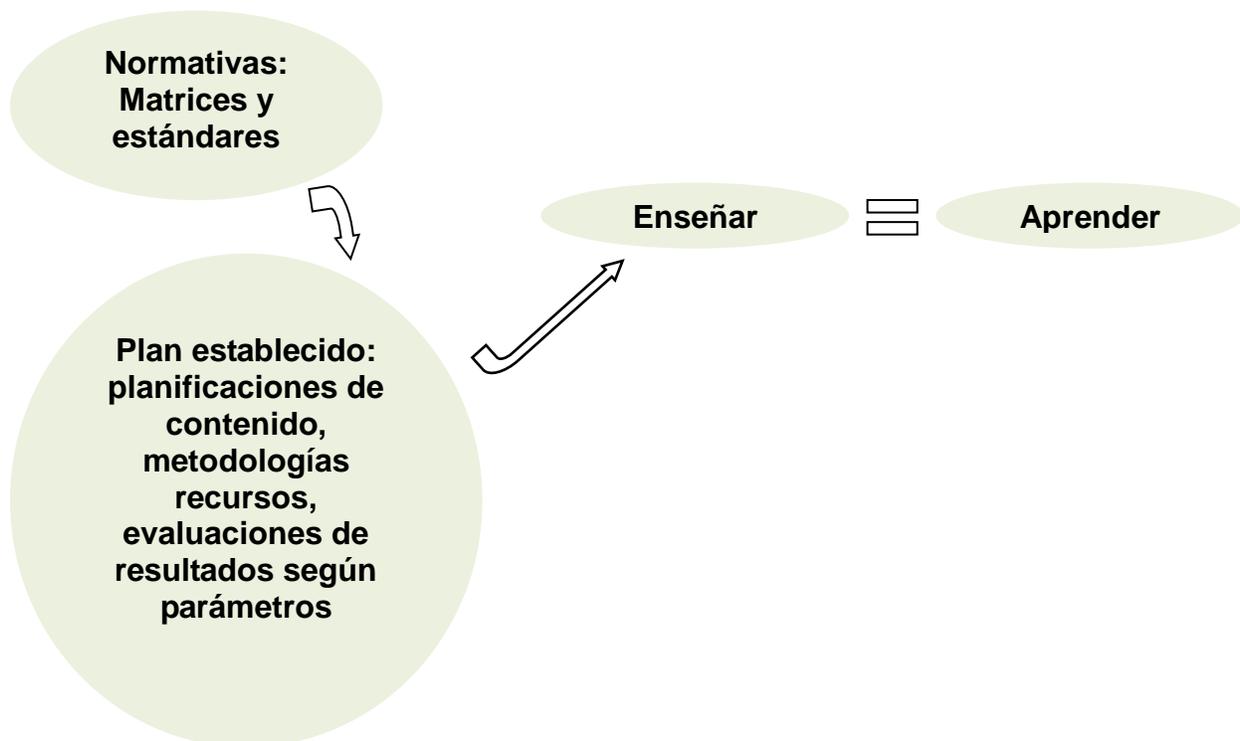
Fuente: Salas (2024)

Como se observa, enseñar equivale a proporcionar la información por parte del docente quien es el encargado de lograr la modificación de la conducta de los estudiantes, aquella relacionada con el aprendizaje, es decir, al lograr aplicar la información recibida, significa que los estudiantes han aprendido. Por tanto, aprender es un cambio en la conducta.

En lo anterior se mencionaron ciertas ideas sobre enseñar y aprender desde lo rígido y lo humanizado, ahora corresponde desenmarañar de las concepciones en sus matices tradicionalistas donde se toma en cuenta en mayor medida la estandarización del proceso de enseñar el proceso de aprender. Se sabe que, los estándares otorgan un enmarque de referencia para abordar asuntos relevantes y pertinentes dentro de lo que cabe, estos son criterios o demarcaciones que orientan un comportamiento o proceso en lo que concierne a enseñar y aprender. Seguir los estándares, de acuerdo con Ortiz (2013), significa llevar a cabo algo que es tradicional dentro de un sistema educativo, porque desde siempre se ha venido utilizando.

Por tanto, es común que los docentes posean concepciones que reflejen la estandarización como elemento esencial. Este aspecto en el proceso de enseñanza implica un conjunto de criterios que guían dicho proceso a fin de evitar la improvisación sin motivo, a menos que se busque adaptar el proceso en función de las perspectivas de los estudiantes lo cual, a fin de cuentas, a partir de los estándares de la enseñanza, se evita la improvisación en el desarrollo de la clase, en lo metodológico, lo evaluativo, y otros; por medio de matrices y estándares se logra una situación de enseñanza esperada. Similar a ello sucede con el aprender, dentro de la concepción tradicional, este acto o bien, proceso, se fundamenta en el seguimiento de estándares para obtener como resultado una conducta deseada, estos miden los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los discentes durante su vida escolar.

Figura 2. Concepciones basadas en el concepto de la estandarización



Fuente: Salas (2024)

En el gráfico se muestra de manera sintetizada las concepciones basadas en el concepto de la estandarización en torno a enseñar y aprender; en este caso existe predominancia en un aspecto relativo a lo tradicional, lo que es de esperarse ya que, los estándares se implementan para guiar procesos en general, especialmente aquellos

que están relacionados en la enseñanza y el aprendizaje, son elaboraciones teóricas de referencia útiles para activar acciones en el ámbito. De acuerdo con Casasús “Los estándares son informaciones sistematizadas y disponibles que dan una sensación de seguridad en el accionar, en el sentido de lo que se espera vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá.” (p.2). De modo que, la relación con la acción indica que los estándares se hacen para generarlas y que estas sean conducidas a la implementación de tareas para alcanzarlos. Sin estándares, resultaría difícil proyectar claramente los objetos y metas en el proceso educativo.

En esta investigación se ha destacado desde un inicio que se vive actualmente una época digitalizada, perspectiva imponente en la vida cotidiana de la gente, especialmente de los jóvenes y niños. Por ello, se sabe a ciencia cierta que la educación debe aprovechar esta tendencia, adaptarla a su ámbito y de esta manera poder responder a las expectativas, necesidades y motivaciones de los estudiantes. En el contexto de estudio, se encontró información acerca del uso de recursos tecnológicos como implemento para el proceso educativo, aunque al parecer, el término tecnología educativa se encuentra impregnado de la tendencia tradicional, de hecho, no sólo se emplea esta herramienta sino también se mantiene en uso de otros materiales didácticos para lograr las finalidades de los docentes.

En cuanto a los recursos, existen tres perspectivas concadenadas entre sí, la primera, manejo tradicional; el segundo, acceso de recursos tecnológicos tradicionales y la tercera, persistencia en el empleo de medios tradicionales. En el estudio se halló la existencia de concepciones sobre tecnología como medio o dispositivo, de allí que la primera perspectiva indicada anteriormente es manejo tradicional, visión simplista de la tecnología educativa. La eficacia de la tecnología depende del sentido y significado que se le otorgue en la educación, optimiza el proceso de enseñar e incluso de aprender si el docente formula claramente este objetivo, para ello sus concepciones deben ser congruentes con las nuevas formas de entender estas herramientas; de qué sirve tener acceso a estos medios si la dinámica en torno a su uso se mantiene conservada cuando las expectativas estudiantiles se mueven en función de lo contextual de la actualidad, cuestión que incide enormemente en el aprender.

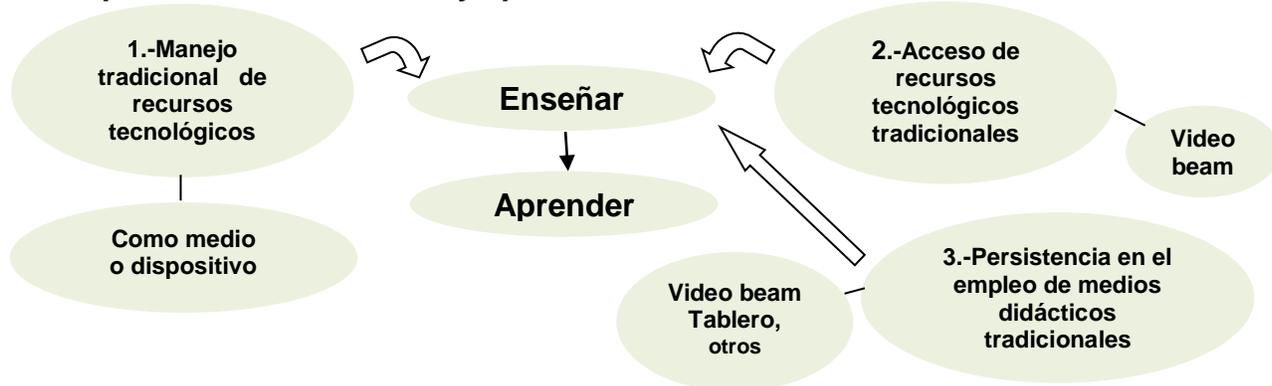
En la época actual los jóvenes estudiantes suelen tener preferencias en el modo de utilización de diversos dispositivos tecnológicos de los cuales, algunos acceden en casa o en la institución educativa, y si el modo de emplearse no evoca su interés, es factible que no fluya la ruta didáctica y eficaz que oriente hacia un aprendizaje significativo.

La segunda perspectiva es acceso a recursos tecnológicos tradicionales, se considera que esta tendencia es común de materializarse porque, a veces, lo que se repite en gran cantidad de veces se vuelve costumbre o bien, tradición; la tecnología siempre ha existido desde mucho tiempo atrás, pero los tiempos van cambiando y ello es en parte gracias al avance tecnológico, por tanto, los implementos didácticos de este campo dejan de ser novedosos e innovadores lo que conduce a declinar si a mejoras de la calidad del proceso educativo se trata.

La tercera perspectiva hace referencia al uso persistente de recursos didácticos tradicionales, es decir, no sólo pertenecientes al campo tecnológico sino aquellos, por ejemplo, de modalidad visual como el tablero o pizarra, se estima que esta persistencia se debe al fácil acceso y manejo, demás por lo que no requiere de mucho tiempo para aprender a implementarse en la práctica y puede usarse en diversos contextos y situaciones de aprendizaje.

En tanto que, el docente debe tener claro los propósitos que persigue dentro del proceso de enseñar y aprender, si recurre muchas veces a un solo recurso didáctico, es probable que la clase se torne poco estimulante para los educandos; pese a que se idealicen actividades lúdicas y estas sean plasmadas en el recurso que siempre se emplea podría coartar la intención de innovar en el proceso educativo. La intención pertinente, es recurrir a herramientas didácticas no solo visuales sino también aquellas que estimulan los sentidos debido a que, de esta manera, se garantiza un mejor proceso de aprendizaje.

Figura 3. Tres perspectivas de los recursos didácticos implícitas en las concepciones sobre enseñar y aprender.

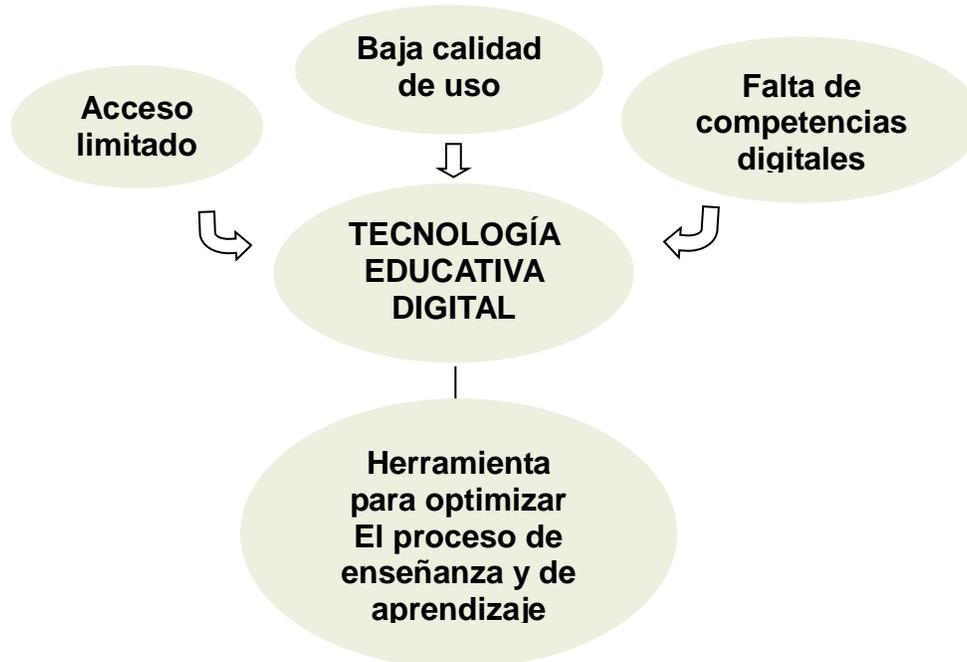


Fuente: Salas (2024)

La figura 3 expresa en resume las concepciones que los informantes clave tienen acerca de los recursos didácticos para el proceso de enseñar y aprender, entre estos los tecnológicos, se aprecia un conjunto de ideas que no corresponden a la tendencia constructivista, por el contrario, refleja matices tradicionalistas y una visión simplista que también podría considerarse tradicional. Estos hallazgos conducen a creer que existe una brecha digital en ese contexto educativo; según Rodríguez (2006), se trata de una grieta que representa desigualdad en el acceso de la tecnología digital, pero se debe enfatizar que esta grieta no cerrará si solo ocurre el acceso y no se le brinda importancia de uso porque su empleo es fundamental en el momento de definir la brecha digital.

Como se ha destacado, en el estudio se pudo hallar una brecha digital relacionada con posibilidades de acceso limitado, calidad de uso y falta de competencias pertinentes. En todo caso, estos tres hallazgos conducen a generar desigualdades en torno a abordaje de oportunidades de aprendizaje y en el despliegue de habilidades digitales tanto en los docentes como en los estudiantes, es muy probable que ello tenga que ver también con aspectos socioeconómicos puesto que, la digitalización demanda de inversión e incluso, infraestructura muchas veces costosas.

Figura 4. Brecha digital: Acceso limitado, calidad de uso y falta de competencias digitales.



Fuente: Salas (2024)

La representación proyectada en la figura 4 permite pensar que los procesos enseñar y aprender van de la mano con el acceso y el uso de herramientas tecnológicas didácticas si se desea que estos procesos mejoren de calidad pues, parece inadmisibles que una educación tradicional en todos los aspectos sea capaz de llenar expectativas de innovación cuando incide de manera imponente las nuevas tecnologías en la vida de las personas especialmente de los niños y jóvenes, sin embargo en lo respectivo a la realidad hallada en esta investigación las concepciones de los docentes (Informantes clave) dadas a conocer desatan una dinámica contextual en donde aún impera el tradicionalismo en los sentidos y significados que le atribuyen a los recursos tecnológicos en sí mismos e inclusive, en la conceptualización básica y papel que juegan en la educación.

Por otra parte, también se develó la manifestación de ideas mezcladas de la tendencia tradicional y tendencia constructivista en los conceptos enseñar y aprender y en los aspectos que estos procesos implican los cuales, han sido señalados en las entrevistas hechas. Todo ello conduce a deducir que las concepciones no se construyen únicamente de fuentes teóricas determinadas, de hecho, son la mezcla

resultante de visiones, creencias, preferencias, valores, valoraciones, matices de modelos pedagógicos, entre otros, por lo que es difícil definir las concepciones docente desde un solo punto de vista, en esta ocasión se recurrió al estudio de las tendencias tradicionalista y constructivista o bien, a la combinación de ambas porque, es una de las formas más comunes y accesibles que se disponen para caracterizarlas, interpretarlas y comprenderlas.

El relato desarrollado en estos momentos, basado en fuentes empíricas, conduce a considerar que, a pesar de formar parte de una sociedad digitalizada, algunos docentes mantienen concepciones, cuyo sistema de representaciones mentales les hace generar un panorama respecto al tema el cual, conserva denotaciones escasamente constructivistas e imperantemente tradicionalistas; en realidad el estudio gira sobre la base de este gran hallazgo, este factor conlleva al surgimiento de una brecha digital; en el estudio se habló de uso, calidad de uso y falta de competencias tecnológicas de los docentes, esto se debe, como se señaló, a diferentes aspectos socioeconómicos porque, la digitalización exige inversión y también, infraestructura generalmente costosas

Fuera de ello, se conoce que los docentes investigados son personas con edades promedio entre 35 y 52 años, lo que indica que fueron niños y jóvenes, cuya época proyectaba concepciones diferentes a las que se estiman deben respaldar la inclusión de las nuevas tecnologías en la educación bajo una nueva visión; la influencia de esta concepción del pasado fue haciendo parte de su mentalidad a través de la interacción con el entorno sociocultural con las instituciones educativas, de esta manera, los docentes fueron construyendo sus propias concepciones, no únicamente sobre la base curricular en su preparación académica sino también en la cotidianidad creando de este modo la predominancia de esta concepción la cual, hoy en día se materializa en el aula ocasionando la llamada brecha generacional; según Sánchez y Abad (2024) por medio del avance acelerado de la tecnología y la fomentada importancia de las competencias digitales en los distintos campos de la vida, las diferencias en el acceso y la capacidad de uso de ella entre disímiles generaciones se vuelve cada vez más evidente.

El término brecha digital hace mención a muchos aspectos que limitan el

acceso y utilización de las nuevas tecnologías; al tratarse de generaciones de profesores, quienes en un pasado fueron formados en función de diseños curriculares que no incluían las herramientas tecnológicas como en la actualidad se aspira lo sean, significa que se está ante la presencia de una brecha generacional, esta brecha se despliega de la brecha digital porque hace referencia a la edad o mejor dicho, a las diferencias entre dos generaciones en docentes y estudiantes; ambos grupos han crecido en diferentes épocas y las concepciones tienen a ser también diferentes.

Otro aspecto implícito deducido en este estudio es que la brecha se mantiene y se fortifica no solo debido al factor docente sino también a la organización y funcionalidad del sistema educativo y, más específico, a las instituciones educativas; estas últimas dinamizan por medio de procesos estandarizados, por ejemplo, funcionan actualmente mediante un horario de presencialidad establecido, las aulas parecen estar acondicionadas para generar clases magisteriales, el uso de los recursos tecnológicos como retroproyectores o video beam tienen a ser colocados en sitios del aula donde tradicionalmente se vienen colocando desde hace décadas.

Entonces, al parecer los estándares en materia de edificación física, jornadas, formas de dar la clase, de evaluación, entre otros, parecen limitar al docente en la innovación por medio de la tecnología, especialmente en el acceso y uso de esta; por ejemplo, algunos querrán realizar encuentros virtuales con los estudiantes, pero si se llevan a cabo las clases de esa manera y se reduce la presencialidad, iría en contraposición a la estructuración del sistema. Se habla de insertar la tecnología en las escuelas, pero si estas no están preparadas para ello, sería dificultoso que el docente logre realizar innovaciones tratando de romper esquemas tradicionales.

Sin embargo, en el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2014), habla también de cierta exhortación a fin de que el docente busque mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces, si este proceso gira en torno a las condiciones contextuales, es lógico pensar que requiere de una concepción constructivista porque, sobre la base de esta, es preciso propiciar ambientes de aprendizajes significativos que estarían apoyados de recursos tecnológicos digitalizados; en segundo lugar, es elemental transformar su rol, no dejar de ser docente y cumplir su labor básica, pero desde una nueva proyección, una que esté

acoplada al desarrollo de competencias digitales que le permitan implementar de la mejor manera posible una metodología que le ayude a fomentar el aprendizaje de los estudiantes.

Esto no puede esperar más, se tienen en las aulas niños y niñas que comúnmente se manifiestan hábiles en el manejo de las nuevas tecnologías. Según Granda et al. (2019), se desempeñan en la tecnología con facilidad. Los autores citados aprecian las habilidades digitales que los niños desarrollan con el uso y manejo frecuente de estas herramientas. Sin embargo, el sentido pedagógico lo coloca el docente, a veces las niños y jóvenes no reflexionan acerca del uso de las tecnológicas y es parte del rol docente orientar su manejo para obtener beneficios con la finalidad de que se construya el aprendizaje esperado.

Dicen Guamán y Granda (2023) que el docente actual debe saber cuál es la misión que le compete cumplir en una época signada por las tecnologías. De modo que, la formación del educador amerita de la apropiación de elementos tecnológicos, de forma que su aplicación posea resultados efectivos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En la actualidad, se estima que la imagen del docente se ha transformado y la terminología que lo designa, según Durán et al. (2021) le vincula con el entorno digital. Es por eso que, los docentes deben redefinir su rol adecuándose al nuevo contexto; ser dinámico, capaz de definir nuevos métodos de enseñanza y eliminar dogmas y concepciones tradicionales.

Referencias

- Angulo, C. G. (2012) *Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia*. Revista de investigación. Vol. 36 N° 75. Caracas http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000100002
- Alfaro, M. (2003). *Planificación del aprendizaje y la enseñanza*. Caracas: Colección Pedagógica Serie Azul. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Asociación americana de investigación educativa. (2018). Estándares para pruebas educativas de psicológicas. Washington, DC. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/spanish_standards_pdf.pdf
- Borgobello, A. y Monjelat, N. (2019). Vygotsky en la sociedad digital. Perspectivas metodológicas. vol 19. Año 2019, e22951/ https://www.researchgate.net/publication/350704412_Vygotsky_en_la_sociedad_digital
- Borjas, M., y Osorio, M. (2020). Modelo pedagógico y currículo: una relación necesaria en la escuela. En D. Chamorro y M. Borjas. (2020) (Eds.), *Investigación evaluativa curricular: un camino a la transformación del aula* (pp. 84-100). Ediciones Uninorte. <https://bit.ly/3nvFucY>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Edición Manantial
- Cabero, J, Barroso, J y Martínez, S. (2020) *Estudiantes: ¿nativos digitales o residentes y visitantes digitales?* Año 36, Regular No.93-2 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7820378.pdf>
- Campusano, K y Díaz, C. (2017). *Manual de estrategias didácticas. Orientaciones para su selección*. INACAP
- Cassasús, J. (1997). Estándares en educación: conceptos fundamentales. Documento laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183652>
- Calderón F, C. (2018). *Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en Docentes Universitarios en contextos de diversidad socioeducativa*. Universidad de Chile. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-4-tomo-4.pdf>

- Carrillo, J. (2019). *Modos de resolver problemas y concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza*. Uhu. Es
- Coom, D. (2008). *Psicología* (10ma. ed.). México D.F.: Editorial Tompson Cousine, R. (2014). *Qué es enseñar*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6598/pr.6598.pdf
- Contreras, L. (2019). *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas*. España: Universidad de Huelva
- Constitución de la República de Colombia [CRBV]. Gaceta Oficial de la República de Colombia de 1991 (República de Colombia).
- Duek, C. (2013). *Infancia entre pantallas*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Durán, C., García, C., y Rosado, A. (2021). El rol docente y estudiante en la era digital. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 287-294. <https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1213>
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf
- Fernández, J. y Elortegui, N. (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), pp. 331-342
- Fernández, M., Tuset, A. Pérez, R. y Leiva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias* 27(2)-298
- Forner, A. y Latorre, A. (1996), *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona. EUB
- García, M., y López, R. (2018). La brecha digital en la educación: Desafíos y oportunidades para la inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 59-73.
- García, F. Portillo, J. Romo, J. y Benito, M. (2010). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Disponible: <http://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf>
- Gaitán, L. (2006): *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.

- Galvis, A. (1987). *Fundamentos de tecnología educativa*. Costa Rica: Euned
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2012). *Mediación pedagógica* (3a ed.). Madrid: Edusac
- Guamán, V. y Granda, D. (2023). El rol del docente en la era digital. *Revista científica portal de la ciencia*.
https://www.researchgate.net/publication/375589116_Rol_del_docente_en_la_era_digital
- Granda, D., Espinoza, E. y Mayon, S. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110.
- Herrera, A. Casanova, R y Soto, C. (2016). *Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías*. Universidad sa sebastian-Chile
- Heller, M. (2005). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Estudios: Caracas
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4a. ed.). México: Editorial Mc Graw Hill
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. 4ta ed. Bogotá: Editorial Quiron
- Ibarra, A.y Llata, D. (2010). *Niños nativos digitales de la sociedad del conocimiento: Acercamientos conceptuales*. Disponible:
<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514906028.pdf>
- Ley General de Educación. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 1098 (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. del 8 de noviembre del 2006. Congreso de Colombia
- Ley 1341 de 2009
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=36913>
- Leymonié, J. (s/a). *Nativos e inmigrantes digitales: ¿cómo aprendemos y enseñamos?*
<file:///C:/Users/Ana/Downloads/Dialnet-NativosEInmigrantesDigitales-5682202.pdf>
- López, R. (2019). *Modelos pedagógicos y formación docente. Apuntes de clase para su comprensión y resignificación en el aula y en las instituciones educativas*. Bogotá: Unisalle
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas

- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa-etnográfica en educación*. México D.F.: Trillas
- Marza, M., y Cruz, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>
- Ministerio de Educación Nacional (s/a). Estándares educativos. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79409.html#:~:text=Z-,EST%C3%81NDARES%20EDUCATIVOS%3A,de%20las%20%C3%A1reas%20y%20niveles>.
- Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. *Revolución educativa*
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Dirección de calidad para la educación preescolar, básica, y media. sub-dirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. http://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_nuevo_2.pdf
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. del fr. por Marcelo Pakman). Gedisa.
- Navarro, M. (2004). *La brecha digital de género en España: cambios y persistencias*. *Feminismo/s*, 14(1), pp. 183-200
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. Aquichan. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>
- Ortega, I. (2009). *La alfabetización tecnológica en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicas y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U
- Olmedo, N. y Farrerons, O. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. Omniascience.
- Palomo, M. y Sierras, M. (2002). *Diseño de medios de Recursos didácticos*. Málaga: Innovación y cualificación.
- Perafán, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectiva internacional*. Universidad pedagógica Nacional

- Pérez, Á (1998). *La cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata
- Picado, F. (2006). *Didáctica General. Una perspectiva integradora*. San José: Euned.
- Prensky, M. (2001). *Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales*. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2010/10/Nativos-digitales-parte1.pdf>
- Pozo, J. y Crespo M. (2006). *Aprender y enseñar ciencia*. 5ta ed. Madrid: Editorial Morata
- Pozo, j. Scheuer, N. Pérez, M. Martin, M. Martin, E. (2006) *Las concepciones del aprendizaje ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Grao
- Raynaudo Y Peralta. (2017). *Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky*. *Liberabit*. Volumen 23. N° 1 Lima. Ene/jun. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172948272017000100011&script=sci_arttext&tIng=en
- Ricardo, C., y Vergara, A, (2020). Integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación: Una aproximación conceptual. En D. Chamorro y M.
- Ricardo, C., Parra, J. D., Borjas, M., Valencia Cobo, J., y Cano, J. (2020). Potencial de la Educación a Distancia para reducir brechas de aprendizaje en Educación Superior: Una mirada al caso colombiano. *American Journal of Distance Education*, 34, 157-176. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1756024>
- Ricardo, C. y Vieira, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el Contexto de COVID-19 <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/3314/331473090002/331473090002.pdf>
- Ricaurte, N. y Torres, N. (2016). *Las Concepciones de Enseñanza de los Docentes y su Relación con la Práctica Pedagógica, como Criterio de Calidad en la Gestión Académica*. Colegio Delia Zapata Olivella, Ciclo Cinco. Universidad Libre
- Rodríguez, G., Gil, J, y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe
- Rodríguez, A. (2006). *Brecha digital y sus determinantes*. Universidad Autónoma de México. https://www.google.co.ve/books/edition/Brecha_Digital_Y_Sus_Determinantes/2k1neys5RjsC?hl=es&gbpv=1&dq=brecha+digital+en+enfermeria&printsec=frontcover

- Sandín, E, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Roguíguez, B. y Castillo, C. (2019). *Entornos virtuales de aprendizaje: posibilidades y retos en el ámbito universitario*. Universidad de Castilla-La Mancha. <https://hdl.handle.net/10578/22118>
- Suarez, J., Martin, J., Mejía, D., Acuña, E. (2016). *Ética y práctica docente*. Barranquilla, Universidad del Norte. https://www.google.co.ve/books/edition/%C3%89tica_y_pr%C3%A1ctica_docente/XeOiDQAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=concepciones+del+docente&printsec=frontcover
- Serrano, J. y Gutiérrez, I., y Prendes, M. (2016). *Internet como recurso para enseñar y aprender. Una aproximación práctica a la tecnología educativa*. Sevilla: Eduforma.
- Sánchez, M. y Abad, L. (2024). *Mayores (Des) conectados. Estudios sobre brecha digital*. Madrid: Dykison
- Suárez, J. y Martin, J. (2016). *Ética y práctica*. Universidad del Valle
- Tejada, M. Ríos, P. y Silva, A. (2004). *Teorías vigentes sobre el desarrollo humano*.
- Taylor y Bogdan. (2000). *Introducción a los métodos Cualitativos de Investigación*. España: Paidós.
- Van Driel, H. Bulte, W. y Verlop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*. 17, pp. 156-171.
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona:
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigar 2*. (2a. ed.). Editorial Brujas.
- Zambrano, L. (2020). *Aportes teóricos acerca de la mediación docente en el desarrollo de los procesos cognitivos superiores en educación primaria*.

ANEXOS

A-1

Constancia de Registro en línea de investigación

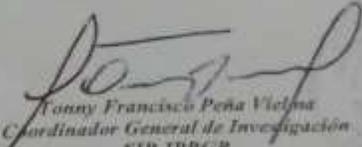
 República Bolivariana de Venezuela
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"
Patrimonio Histórico y Cultural de la Ciudad de Rubio
Subdirección de Investigación y Postgrado
Coordinación de Investigación 

UPEL-IPRGR-CI-CP-173.2024

CONSTANCIA

Quien suscribe, Coordinador de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", hace constar que el (la) **Prof. (a). Salas Salas, Carla Patricia**, titular de la Cédula de Identidad N.º V.- **14.728.370**; se encuentra Registrado(a) en esta Coordinación como **Investigador(a) Activo(a)**, con el proyecto de investigación denominado: **"Concepciones del Docente sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en Época de las Residentes Digitales"**, Registrado en la Línea de Investigación: **Saberes, Educación y Tecnología**, código: **LISET0207**; del Núcleo de Investigación: **Educación, Cultura y Cambio**, código: **NIEDU02**; bajo el Código de Proyecto: **PISET0207236**, desde **mayo de 2024**, según consta en los archivos que reposan en esta Coordinación.

Constancia que se expide a petición de parte interesada en Rubio a los **28** días del mes de **mayo** de **2024**.


Tony Francisco Peña Vielma
Coordinador General de Investigación
SIP-IPRGR 

17/0000
Rubio, 28.05.2024

Protocolo de respuestas

(Resumen)

Categorías	Subcategorías	Dimensiones	Leyenda
<p>Concepción tradicional con incorporación de nuevas ideas</p>	<p>Carácter disciplinar con tendencia a lo humanizado</p>	<p>El proceso de enseñar como transmisión del conocimiento y estimulación de la motivación.</p> <p>Modificador de la conducta y mediador del aprendizaje.</p> <p>Modificación de la conducta y apropiación del conocimiento.</p>	<p>D1 ...sí se crea la necesidad con los estudiantes ellos pueden comenzar a investigar por sí mismos y avanzar un poco más en las temáticas que les imparto, porque es más que transmitir el conocimiento</p> <p>D2 poder lograr dinamizar los intereses tanto de ellos como de los docentes dentro de lo que maneja los estándares,</p> <p>D1 si uno los empieza a llevar a que ellos empiecen a utilizar las manos para recrear o empiecen a utilizar su cuerpo completo para realizar algunas acciones dependiendo de lo que se esté aprendiendo, de esa manera es que yo logro en ellos conductas deseadas relacionadas con el aprendizaje</p> <p>D2 mi rol es lograr cambios en los estudiantes y esos logros se observan en lo que hacen para eso, me convierto en guía y con mi orientación voy enseñando</p> <p>D1 ...Se les observa el aprendizaje al poner en funcionamiento lo que han aprendido hasta el día de hoy y ellos explican con sus propias palabras lo que aprendieron</p> <p>D2 ...cuando los estudiantes han aprendido y yo lo sé porque lo demuestran y con eso han adquirido</p>

			significados
Concepciones basadas en el concepto de la estandarización	Cumplimiento de plan establecido sobre la base de normas estandarizadas	Estandarización del proceso de enseñanza Estandarización del proceso de aprendizaje	D1 el juego, la lúdica como técnica como te indico, es algo que cabe en lo que estipula la normativa para la enseñanza D2 primero teniendo en cuenta nuestra maya curricular entonces logramos hacer unos ajustes en la enseñanza, D4 los procesos para enseñar tienen unas matrices y unos estándares D1. los juegos ya que estos también son técnicas y como tal caben en los estándares en cuanto metodología para aprender D4 ...es muy importante realizar pequeñas pruebas para todos por igual de esa manera mido su aprendizaje.
Concepciones tradicionales referidas al uso de recursos didácticos	Manejo tradicional de la tecnología educativa Uso persistente de recursos didácticos tradicionales	Tecnología como medio o dispositivo Recursos tecnológicos tradicionales Uso frecuente de pocos recursos visuales tradicionales	D1 ...a veces uso recursos tecnológicos, pero eso es para explicarles, algunas veces lo llevo a la parte digital en donde les voy mostrando por medio de diapositivas D2 ... utilizo el video beam para proyectar imágenes relacionadas con el contenido a desarrollar D2, en mi caso uso el video beam D3 ...bueno, se suele utiliza el video beam D1 la idea es no solo usar el cuaderno y yo entonces uso mucho los juegos así sea en el tablero D3, frecuentemente uso el video beam

