

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DE LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS RURALES.

Carmenza Trigos Trigos¹

ORCID: 0009-005-4039-589

E-mail: carmenzatigos77@gmail.com

Institución Educativa Rural La Divina Esperanza
Colombia

Recibido: 04/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 14/04/2026

RESUMEN

Los problemas que enfrenta el ejercicio pedagógico docente surgen de la implementación de las tecnologías en los ambientes de aprendizaje, en particular los contextos rurales donde convergen deficiencias en infraestructura, la capacitación docente y la apropiación pedagógica de los recursos digitales. En este sentido, el presente ensayo se planteó la necesidad de profundizar sobre la práctica pedagógica del docente, frente al reto de la integración tecnológica en los contextos rurales, a partir de una reflexión crítica respaldada con referencias teóricas actuales. En cuanto a la metodología se utilizó un enfoque cualitativo, mediante la modalidad de ensayo científico apoyado en una revisión documental y un análisis crítico de literatura especializada proveniente de artículos científicos, libros e investigaciones indexadas relacionados con la práctica pedagógica, las tecnologías educativas, el constructivismo y el conectivismo. De acuerdo con los principales hallazgos se establece que la articulación de los recursos tecnológicos no depende exclusivamente del acceso a dispositivos o conectividad, sino de la capacidad del educador para integrar las tecnologías con sentido pedagógico, crítico y contextualizado. Adicionalmente, se identificó que la capacitación permanente del profesorado, el fortalecimiento de las competencias digitales, la mediación pedagógica y el reconocimiento de las condiciones del contexto se reconocieron como factores clave para fomentar experiencias de aprendizaje significativas. Por ello, se concluye que la transformación educativa implica necesariamente la resignificación de la práctica pedagógica a partir de la integración de tecnologías

¹Magister en Innovación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Universidad Francisco de Paula Santander. (UFPS). Docente de Aula. Colombia.

guiada por principios didácticos, éticos e inclusivos. Es decir, que las tecnologías se convierten en mediaciones al servicio del aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes y no como un fin en sí mismo.

PALABRAS CLAVE: Competencias digitales, contextos educativos rurales, práctica pedagógica, tecnología educativa, transformación educativa.

TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE FACE OF THE CHALLENGES OF TECHNOLOGICAL INTEGRATION IN RURAL EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT

The challenges faced by teachers in their pedagogical practice stem from the implementation of technology in learning environments, particularly in rural contexts where deficiencies in infrastructure, teacher training, and the pedagogical use of digital resources converge. In this regard, this essay addresses the need to explore teachers' pedagogical practices in greater depth, given the challenge of integrating technology in rural contexts, through a critical reflection supported by current theoretical references. Regarding methodology, a qualitative approach was used, employing the format of a scientific essay supported by a literature review and a critical analysis of specialized literature drawn from scientific articles, books, and indexed research related to teaching practice, educational technologies, constructivism, and connectivism. According to the main findings, it is established that the integration of technological resources does not depend exclusively on access to devices or connectivity, but rather on the educator's ability to integrate technologies in a pedagogically meaningful, critical, and contextualized manner. Additionally, the study found that ongoing teacher training, the strengthening of digital competencies, pedagogical mediation, and an awareness of contextual conditions were identified as key factors in fostering meaningful learning experiences. Therefore, it is concluded that educational transformation necessarily involves redefining pedagogical practice through the integration of technologies guided by didactic, ethical, and inclusive principles. In other words, technologies become tools that serve students' learning and holistic development, rather than an end in themselves.

KEYWORDS: Digital skills, educational transformation, rural educational contexts, teaching practice, educational technology.

Introducción

La práctica pedagógica del docente es un campo de reflexión permanente en la actualidad, específicamente cuando se vincula con las tecnologías y a las nuevas formas de enseñar, aprender, relacionarse y construir conocimientos. En este sentido, Pineda y Loaiza (2018) sostienen que “la práctica pedagógica del maestro en la escuela gira en torno a una doble función: un orden instruccional o de conocimiento y un orden regulativo o de relaciones sociales.” (p.267). De acuerdo con los autores, que el docente tenga doble función supone que, además de explorar y enseñar contenidos, establece un marco de interacción dentro del cual los estudiante participan, se relacionan y asignan sentido a la experiencia escolar. Por ende, el docente actúa como mediador cognitivo garantizando que el proceso de aprendizaje se desarrolle en un contexto organizado, coherente y significativo.

Desde este punto de vista, la práctica pedagógica no puede ser considerada una acción estática, repetitiva o desvinculada de las realidades sociales. Al respecto, Loaiza et al. (2012) señalan que:

La práctica pedagógica tendrá que ser entendida como un proceso de representación, formación y transformación, a los nuevos retos que la academia revela; es decir, los docentes deben comprender que su labor va más allá de transmitir conocimientos y prácticas y, especialmente en salud,

por su compromiso, sustentarse desde el mayor sentido de humanidad; sin que ello implique perder rigurosidad, calidad y exigencia (p.100)

Los autores exhortan que los docentes no asuman un rol de reproductor de contenidos o de rutinas, sino que asuma una posición reflexiva y ética frente a las necesidades emergentes del contexto donde laboran. En este sentido, el proceso de enseñanza especialmente en los contextos rurales requiere de un compromiso que vincule el rigor académico con un sentido de humanidad que reconozca que formar sujetos implica acompañar vivencias, sentimientos y realidades. De esta manera, la acción pedagógica es compleja, puesto que abarca saberes y valores que demanda en los educadores una permanente actualización, sensibilidad y capacidad de adaptación para afrontar los desafíos actuales.

En este orden de ideas, Forgiony (2019) subraya que la práctica pedagógica es la que se establece entre los sujetos del conocimiento, donde el saber disciplinar del docente brinda la posibilidad de diálogo, crítica y construcción compartida. Asimismo, Zuluaga (1999) la entiende como el espacio histórico social en donde entran en contacto modelos pedagógicos, discursos institucionales, saberes, prácticas sociales y valores. Por tanto, en la actualidad las tecnologías suponen un desafío en la práctica pedagógica porque invitan a repensar la forma de planificar, enseñar, evaluar, comunicar y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, es necesario abordar las tecnologías más allá de su dimensión instrumental. De acuerdo con Nájar (2016) advierte que las tecnologías de la información y la comunicación “hoy en día se requieren no como un artículo de lujo, sino como una herramienta que potencializa la educación y que se requiere a diario.” (p.13). Por su parte, Gros (2015) sostiene que “Los dispositivos digitales facilitan la ubicuidad, nos acompañan, forman parte de nosotros y constituyen artefactos cognitivos y emocionales de gran relevancia para el aprendizaje.” (p.59). ambas posturas evidencian que hay una forma de pensar, sentir y relacionarse con los saberes que la tecnología facilitan, por ende, para que sea eficaz su ingreso a los escenarios de enseñanza y aprendizaje debe abordarse desde una mirada crítica, contextualizada y promotora de experiencias de aprendizajes significativas.

Desde esta postura, las prácticas pedagógicas no son sustituidas por las tecnologías, sino que amplifican sus posibilidades de ser efectivas cuando se incorporan con intencionalidad formativa, criterio didáctico y pertinencia contextual. De acuerdo con Flores et al. (2021) “la realidad educativa actual implica una renovación del sistema educativo, que se está quedando obsoleto, para hacer frente a unas necesidades socioeducativas latentes en el marco escolar actual, para que se adecue mejor a los nuevos retos.” (p.16). La afirmación subraya que la escuela y el docente tienen que asumir un proceso de actualización que permita a las tecnologías ser un aliado estratégico para transformar los procesos de

enseñanza y aprendizaje para hacerlos más significativo, flexibles y contextualizados al siglo XXI.

En el contexto educativo actual, el uso de las tecnologías digitales ha propiciado nuevos ambientes de aprendizaje que se definen y contextualizan en función de una gama de actividades presenciales y virtuales (sincrónicas y asincrónicas). Para Coll et al. (2023) destacan que la afiliación de “las tecnologías digitales a la educación formal es, sin duda, “uno de los factores que ha impulsado la búsqueda de nuevos modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje y la creación de entornos de aprendizaje apropiados para el siglo XXI.” (p.11). La afirmación subraya que el docente no se limita a organizar los contenidos, sino que también articula recursos, interacciones, tiempos, espacios y propósitos pedagógicos para diseñar experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, la presencia de las tecnologías en los centros educativos no significa que se esté generando una transformación pedagógica. es oportuno señalar las afirmaciones de Aguerro (2017) quien plantea que la educación del siglo XXI debe finalmente concebir el aprendizaje como construcción activa de conocimiento, en la que los estudiantes piensan, elaboran argumentos, verifican información y revisa sus comprensiones permanentemente. Desde esta perspectiva, las tecnologías solo tienen sentido educativo si favorecen metodologías activas, los procesos de indagación, la resolución de problemas y la

autonomía intelectual. Asimismo, sosa et al. (2022) sostienen que las prácticas de enseñanza mediadas por las TIC en el contexto de pandemia retaron la necesidad de repensar el uso pedagógico de los recursos digitales.

Por consiguiente, el papel del docente es uno de los elementos que continúan siendo un pilar en los procesos de inclusión tecnologías. De acuerdo con Rios (2018) subraya que el docente debe ser mediador y facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ende, ningún recurso instrumental o tecnológico, tiene valor pedagógico en sí mismo, sino que depende de cómo lo utilice el docente que lo selecciona, contextualiza, utiliza y evalúa en el ámbito de una experiencia formativa. En este sentido, Cabero (2020) pone de manifiesto que:

La utilización de la tecnología digital depende no solo de tener un número suficiente de acceso a los equipos, herramientas y recursos, sino también de la disponibilidad de contar con profesorado con formación, crear redes de conocimiento, establecer medidas de apoyo en los docentes para que comprendan los beneficios y aplicaciones de las TIC, y se les facilite su utilización, diseño y producción (p.7)

El autor, destaca que utilizar las nuevas tecnologías en las escuelas no es sólo dotar de computadores o conexión a Internet, sino que requiere condiciones institucionales y profesionales mucho más complejas, es decir, una capacitación profesional que debe ofrecerse de forma continua a los docentes, que abarque el desarrollo de redes de conocimiento que faciliten el compartir de prácticas, sistemas de apoyo que ayuden a entender y usar pedagógicamente los recursos tecnológicos. En conjunto, estas posturas muestran que la tecnología solo puede

convertirse en un auxiliar educativo cuando el docente tiene las competencias, el acompañamiento, la visión pedagógica para articularla de forma crítica, creativa y adecuada en el proceso educativo.

En este orden de ideas, el desarrollo de las competencias digitales se configura como una condición necesaria para resignificar la práctica pedagógica en escenarios mediados por la tecnología. En este sentido, Banoy y Montoya (2022) alegan que “La popularización de herramientas digitales e internet ha cambiado la distribución del conocimiento; por lo tanto, se requiere un cambio en el papel protagónico de los docentes.” (p.59). Por su parte, Santiago y Garvich (2024) manifiestan que “resulta prioritario que los educadores fortalezcan sus capacidades digitales y se empoderen con el empleo de un conjunto de recursos digitales.” (p.50). Para los autores la competencia digital no es un aditamento opcional, sino que resulta ser una condición estructural para resignificar la enseñanza, así como para dar respuestas a los desafíos formativos de la sociedad actual.

Ahora bien, la exigencia es reconocer las desigualdades que atraviesan los contextos educativos rurales, Si bien las políticas públicas y programas institucionales han promovido la incorporación de tecnologías en las escuelas, aún existen falencias relativas a la conectividad, infraestructuras, capacitación docente y apropiación pedagógica. En Colombia ha promovido programas como Computadores para Educar (2000), Plan Nacional de TIC (2008-2019) y el Plan

Estratégico de Tecnologías de Información (PETI, 2025-2026) para reducir las desigualdades tecnológicas, pero aún se presentan dificultades en integración y relevancia del proceso educativo. Asimismo, Uribe et al. (2023) estudiaron los usos educativos de las TIC en docentes rurales de Colombia, quienes demostraron la importancia de estudiar el uso en un contexto donde las condiciones territoriales inciden en el acceso y uso docente pedagógico de las TIC.

Por consiguiente, el texto académico se apoya en primer lugar una concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje. Al respecto, Vygotsky (1979) plantea desde una perspectiva sociocultural, que aprender es un proceso que se enseña y que se da con otros, a través de mediación. En este orden de ideas, Jiménez (2021) alega que “el conocimiento depende de la relación entre las personas y el ambiente. Así, el aprendizaje es un acto colectivo.” (p.89). ambas posturas avalan que la práctica pedagógica debe propiciar espacios de trabajo colaborativos, dialógicos y contextualizados, es decir, el docente actúa como mediador que propicia la construcción social y compartida del conocimiento. En lo que respecta al ejercicio pedagógico y a las tecnologías, estas miradas ayudan a entender que los recursos digitales pueden facilitar experiencias colaborativas cuando hay una intencionalidad pedagógica y mediación docente.

En segundo lugar, el ensayo se sustenta en el conectivismo como referencia conceptual para interpretar el aprendizaje en los entornos digitales. Para Gutiérrez (2012) esta teoría “contribuye a la configuración de un nuevo escenario, donde la

tecnología juega un rol significativo.” (p.112). Siemens (2004) alega que, en el marco digital el saber es también un conjunto de redes, conexiones, herramientas y fuentes de información que el sujeto debe aprender a identificar, valorar y articular. En función de lo descrito, la práctica pedagógica constituye una actividad de mediación que promueve la autonomía, la exploración y la construcción colectiva del conocimiento, aprovechando las tecnologías, no como herramientas, sino como una estructura viva que hace posible aprender en red.

En función de lo anterior, el objetivo del presente ensayo científico es analizar las prácticas pedagógicas de los docentes frente a los desafíos que conlleva la integración tecnológica en los contextos educativos rurales. Por consiguiente, se plantea comprender la práctica pedagógica como un acto reflexivo, social y transformador. Igualmente se lleva a cabo una reflexión sobre las interpretaciones del rol de las tecnologías como mediación de la enseñanza, aprendizaje e interacción. Adicionalmente, se argumenta a favor de una integración tecnológica basada en la capacitación docente, la relevancia didáctica, la equidad educativa y una construcción crítica del conocimiento.

En síntesis, la práctica pedagógica y las tecnologías exteriorizan una relación de complejidad, que debe ser analizada desde un punto de vista crítico y contextualizado. Por tanto, el proceso educativo puede enriquecerse por las tecnologías cuando se establecen finalidades educativas con la formación, el uso

de metodologías activas, la mediación de los profesores y el reconocimiento de las realidades institucionales. Por ello, el desarrollo del ensayo se orienta a discutir de qué manera la práctica pedagógica puede resignificarse ante los nuevos desafíos tecnológicos, asumiendo que el centro de la transformación educativa no son los dispositivos tecnológicos, sino la capacidad del docente para transformar la tecnología en una mediación pedagógica significativa, inclusiva, crítica y socialmente pertinente.

Proposición

La transformación digital que vienen teniendo las instituciones educativas, ha planteado nuevas exigencias a la práctica pedagógica de los docentes que exigen una articulación coherente entre fundamentos pedagógicos, estrategias didácticas y uso de las tecnologías digitales. De acuerdo con Ripoll (2021), la práctica pedagógica es la construcción social donde interactúan didáctica, comunicación, currículo, estudiantes y saber. En este sentido, el ensayo propone que la verdadera innovación educativa no depende del ajuste de la presencia de los dispositivos tecnológicos en el aula, sino de la capacidad del docente para resignificar su práctica pedagógica mediante un uso crítico, reflexivo, ético y contextualizado de las tecnologías a fin de favorecer un proceso de aprendizaje significativo, colaborativo y pertinente. Bajo esta mirada, las tecnologías dejan de ser recursos complementarios para convertirse en mediaciones que refuerzan la

construcción de saberes, el intercambio pedagógico y el desarrollo integral de los estudiantes.

En este orden de ideas, esta postura reconoce que la práctica pedagógica es una acción dinámica, compleja y socialmente situada, que además está en diálogo permanente con los cambios científicos, culturales y tecnológicos. Por ende, el ensayo se compromete en demostrar que la integración de la tecnología sólo tiene sentido educativo cuando responde a una intencionalidad pedagógica claramente definida a través de procesos de reflexión, capacitación continua y comprensión crítica de los contextos escolares. Por ende, se sostienen que las tecnologías deben tomarse como herramientas al servicio de la pedagogía y no como un fin en sí mismo, así se evita que la innovación educativa se reduzca a la disponibilidad de infraestructura o a la capacitación en recursos digitales.

A partir de esta perspectiva, se analizan las principales transformaciones que han tenido las prácticas pedagógicas frente a la cultura digital, los retos a los que se ha visto enfrentado el profesorado para lograr la integración significativa de las tecnologías y de las condiciones que deben ser necesarias para que se produzca la consolidación de una educación que haga frente a las exigencias y requerimientos de la sociedad. De acuerdo con Coll et al. (2023), la ruptura con modelos y estrategias educativas tradicionales ocurre debido a la introducción de tecnologías digitales en el ámbito educativo. En este sentido, se fortalece la premisa

que el fortalecimiento de la práctica pedagógica exige procesos de capacitación docente continuos, reflexión profesional, innovación didáctica y construcción social del conocimiento, elementos que colaboran para que las tecnologías se constituyan en verdadero mediador del aprendizaje y en una posibilidad para promover una educación más inclusiva, participativa y de mejor calidad.

Argumentos

Una de las primeras fortalezas en la relación práctica pedagógica y las tecnologías es la posibilidad que brindan para amplificar las formas de enseñar, aprender y participar en el aula. De acuerdo con Pineda y Loaiza (2018) la práctica pedagógica es el vínculo interactivo, exploratorio y reflexivo que se establece entre la teoría y la experiencia del docente, que puede ser ajena a los cambios comunicativos y culturales que se dan en la escuela. De esta manera, los autores sugieren que hay que reconocer el potencial transformador de las tecnologías por medio de una práctica pedagógica que sea capaz de dialogar con las dinámicas presentes de la cultura escolar. Por ende, las tecnologías permiten organizar nuevas experiencias y diversificar recursos, que favorecen ambientes de aprendizaje participativos cuando se integran a la práctica docente.

Sin embargo, se presenta una debilidad recurrente cuando se asume a las tecnologías solo como herramientas técnicas y no como mediaciones pedagógicas.

Al respecto, Nájar (2016) advierte que las tecnologías no deben entenderse solo en su dimensión informática o tecnológica, sino en su dimensión comunicativa. En cambio, Gros (2015), las tecnologías no solo apoyan el aprendizaje para toda la vida, sino que integran otros conocimientos y permiten la autorregulación del estudiante. En conjunto, ambas posturas muestran que el problema es que existan recursos digitales, sino que el problema radica en el sentido pedagógico que se le otorgue, es decir, son reducidas a una concepción técnica. por ende, cuando se asumen como mediaciones comunicativas y cognitivas, su potencialidad pedagógica se hace mucho más profunda y transformadora.

Otro argumento de peso a favor de las tecnologías en el quehacer docente es el que asegura que estas pueden favorecer metodologías activas, flexibles y colaborativas. Por tanto, las tecnologías digitales en la educación escolar están produciendo la conjunción entre la inclusión de nuevas tecnologías y la búsqueda de nuevos modelos, estrategias y ambientes de aprendizaje (Coll et al. 2023). esta perspectiva se vincula con lo planteado por Aguerro (2017) quien alega que solo con la transmisión de información no se logra una formación adecuada, sino que se debe incluir la posibilidad del aprendizaje entendido como construcción activa. En función de lo descrito, las tecnologías pueden facilitar una participación positiva de los estudiantes, el desarrollo de la resolución de problemas, trabajos autónomos y

la construcción del saber colectivo, siempre que se integren de manera clara a una intención didáctica.

No obstante, distintos estudios recientes coinciden en que el acceso a un dispositivo o a conectividad no lleva a una innovación pedagógica. Al respecto, Flores et al. (2021) señalan que el uso de las TIC digitales por parte del docente y su correcta vinculación con los modelos actuales permiten reconocer que la tecnología necesita ser articulada de forma correcta con las maneras de enseñar y aprender. Asimismo, Cabero (2020) señala que la competencia digital de los docentes está ganando cada vez más protagonismo, pero una gran parte de la población profesoral no llega a desarrollar plenamente las competencias digitales y básicas. Por tanto, la fortaleza de la tecnología puede transformarse en una debilidad cuando la institución educativa se preocupa más por dotar de equipos que por capacitar y asistir pedagógicamente al cuerpo docente.

En este orden de ideas, el educador aparece como elemento primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que como lo plantea Rios (2018) el docente ocupa un rol esencial en la práctica pedagógica que realiza, porque actúa como mediador y facilitador del proceso pedagógico. Por ello, esta afirmación contradice las visiones tecnocéntricas que le confieren a la tecnología digital el poder de transformar la educación por sí sola. En la realidad, la tecnología no enseña por sí misma, es el docente el que elige cómo seleccionarla, cuándo utilizarla, con qué finalidad y cómo evaluar si es la apropiada, es decir, es

imprescindible que se lleve a cabo la mediación pedagógica para que el uso de tecnologías no se convierta en actividades mecánicas o descontextualizadas.

Otra de las limitaciones se refiere a la distancia que existe entre las políticas de innovación tecnológica y las prácticas de aula, es decir, a pesar de políticas institucionales para la disminución de la brecha digital persisten las dificultades en torno a la infraestructura y conectividad, así como de capacitación docente y apropiación pedagógica de los recursos. Lo descrito, se sustenta con el estudio de Uribe et al. (2023) quienes presentaron un análisis de los usos educativos de TIC en docentes rurales de Colombia. Para su estudio toman en cuenta una variedad de aspectos como especificidades en materia de conectividad, competencias TIC, internet en el aula, uso pedagógico del teléfono celular, entre otros. Esto permite confrontar el discurso de modernización tecnológica con la realidad de instituciones donde las condiciones materiales y de capacitación dificultan la eficaz integración de las tecnologías a los contextos escolares.

Adicionalmente, investigaciones sobre prácticas educativas mediadas con tecnologías evidencian que la inclusión digital genera nuevas posibilidades, pero también pone de manifiesto fragilidades. Es oportuno señalar el planteamiento de Calle y Ocampo (2022) quienes señalan que las tecnologías digitales recogen la idea de mediación para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y esto abarca comprender las diferencias y acercamientos entre los saberes disciplinares y la

utilización de las tecnologías puede facilitar o dificultar el aprendizaje. Por su parte, Según Sosa et al. (2022) destacan que algunas las prácticas de enseñanza mediadas por TIC en la pandemia se llevaron a cabo a través de alternativas como los mail, WhatsApp, videos, audios, plataformas y video conferencias. Estos resultados indica que la continuidad educativa fue posible por medio de tecnologías, pero que la implementación de alternativas digitales no implica necesariamente una profunda innovación pedagógica.

Desde un punto de vista conceptual, tanto el constructivismo como el conectivismo ofrecen fundamentos sólidos para comprender el vínculo entre las prácticas pedagógicas y las tecnologías. De acuerdo con Jiménez (2021) el constructivismo propone que el aprendizaje es construcción activa de la persona, en donde influyen experiencias previas. Mientras que, el conectivismo, retomado de Siemens (2004) afirma que en época digital el conocimiento también transita por redes, herramientas y comunidades conectadas. Estas posturas refuerzan la idea de que las tecnologías pueden expandir la oferta educativa, pero también se necesita que el educador forme estudiantes capaces de interpretar, seleccionar y evaluar críticamente el contenido, puesto que contar con los recurso tecnológico no equivale necesariamente a aprender.

En suma, las tecnologías en la práctica pedagógica, sin lugar a duda, tienen la capacidad de enriquecer la enseñanza, la comunicación y promover la autonomía y el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, al usarlas sin

suficiente capacitación docente, sin criterios didácticos, sin reflexión ética o la mediación real del contexto, aparecen como una de sus mayores debilidades. Al respecto, Santiago y Garvich (2024) alegan que actualmente el uso de las TIC y la competencias digitales hacen que se produzcan cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero también subrayan la imperiosa necesidad de que los educadores adquirieran y fortalezcan sus competencias digitales. Por consiguiente, se confirma el argumento central que plantea que la transformación educativa no la hace el dispositivo tecnológico, sino una práctica pedagógica capaz de articularlo como una mediación crítica, contextualizada y formativa.

Propuesta

A partir del análisis se plantea la integración de tecnologías a las practicas pedagógicas como un proceso reflexivo, situado y progresivo, orientado hacia las necesidades formativas del estudiante y no por la simple presencia de herramientas digitales en los contextos educativos rurales. De esta forma, no se propone la tecnificación de la enseñanza, sino que la práctica pedagógica del docente debe reforzarse a través de decisiones didácticas que permitan seleccionar, adaptar y evaluar recursos tecnológicos de acuerdo con los propósitos de aprendizaje. Esta postura es congruente con Flores et al. (2021) quienes advierten que la incorporación de la tecnología en la práctica educativa sin una adaptación

pedagogía favorece el uso instrumental por parte de los docentes y se limita su impacto en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el enfoque asumido defiende que toda tecnología que se incorpore en el aula debe responder a una serie de preguntas pedagógicas fundamentales: ¿Qué aprendizaje se desea promover?; ¿Cuál es la intención formativa? y ¿En qué condiciones contextuales se llevaran a cabo?

En este orden de ideas, se sugiere a las instituciones educativas que fomenten procesos de capacitación docente permanente, pero no centrados exclusivamente en la gestión técnica de dispositivos, plataformas o aplicaciones, sino en la comprensión pedagógica, ética y comunicativa de las tecnologías. La capacitación debe permitir que el docente pase de ser un usuario ocasional de herramientas digitales, a diseñador de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías. En este sentido, al incorporar las TIC a los procesos de enseñanza aprendizaje, se debe potenciar la competencia digital de los docentes para que se vinculen con la práctica educativa y no se quede como un conocimiento instrumental (Santiago y Garvich, 2024). De manera que, la capacitación docente debe reorientarse hacia la planeación didáctica, la evaluación, la producción de recursos, la interacción pedagógica y el acompañamiento del estudiante en los escenarios presenciales, virtuales o bimodales.

Por consiguiente, se promueve una práctica pedagógica basada en la interacción y en la construcción colectiva del saber. Desde el conectivismo Sánchez et al. (2019) señalan que:

El Conectivismo sirve para interpretar y comprender los procesos asociados al aprendizaje y la adquisición de conocimiento en el mundo actual, especialmente en lo referido a la evolución tecnológica de las redes sociales y a ambientes multiformales de aprendizaje, mediación y recreación de situaciones de aprendizaje ligados a las tecnologías a través del e-learning (p.123)

Desde esta perspectiva, el conectivismo ofrece un marco teórico para comprender cómo se produce el aprendizaje en un mundo de redes digitales en expansión y de múltiples entornos de aprendizaje. Esto implica reconocer que el aprendizaje no solo se da en la presencialidad, sino que está distribuido en nodos, conexiones y flujos de información que el estudiante activa, gestiona y resignifica. Por ende, la práctica pedagógica se convierte en una mediación que articula saberes, experiencias y tecnologías para promover la participación y la construcción colectiva integrando fuentes múltiples de conocimiento en un entorno escolar dinámico. Sin embargo, esta realidad exige una mediación pedagógica crítica, capacitada para orientar al estudiante en la elección, interpretación, validación y uso ético de la información que se encuentra disponible en los entornos digitales.

Asimismo, se sugiere que el docente refuerce la mediación pedagógica mediante estrategias que vinculen los saberes previos de los estudiantes con nuevas experiencias de aprendizaje. Desde el constructivismo Jiménez (2021) subraya que los esquemas son constructos conceptuales que permiten organizar eventos, ideas y objetos. Esta afirmación es significativa porque permite comprender que las tecnologías no deben dar información fragmentada, sino que deben organizar, relacionar y reconstruir los saberes del estudiante. Por ende, el docente debe emplear las herramientas digitales para implementar procesos que busquen que el estudiante analice, compare, represente, argumente y produzca conocimiento. Es decir, no debe permitir que el estudiante asuma una recepción pasiva de la información, sino que debe ser partícipe del proceso de construcción de conocimiento.

Adicionalmente, se plantea que toda intervención pedagógica sustentada con la tecnología debe tener en cuenta las condiciones reales del contexto, en particular las brechas de conectividad, infraestructuras y apropiación pedagógica. De acuerdo con Uribe et al. (2023) evidencian que el uso de las TIC con fines educativos y la integración en los docentes rurales están determinadas por la conectividad, las competencias digitales y disponibilidad de recursos. Por ello, la solución no puede reducirse a exigir innovaciones tecnológicas sin atender a las desigualdades institucionales y territoriales. Por tanto, se requiere plantear políticas escolares contextualizadas, apoyos institucionales, comunidades de aprendizaje

docente y estrategias flexibles que permita aprovechar los recursos disponibles sin perder de vista las limitaciones del contexto.

Por último, el objetivo central de esta investigación consiste en la formulación de una ruta de resignificación de la práctica pedagógica mediada por tecnologías estructurada en cuatro momentos: diagnóstico del contexto y de las necesidades de aprendizaje; formación docente pedagógica, digital y ética; diseño de experiencias activas apoyadas en recursos tecnológicos pertinentes; y evaluación reflexiva del impacto de estas experiencias en los aprendizajes y en la participación estudiantil. Dicha ruta, no busca imponer una forma única de enseñar con tecnologías, todo lo contrario, se pretende habilitar un horizonte de acción que propicie en el docente el fortalecimiento de su práctica a partir de la reflexión. Además, se busca la autonomía profesional y la pertinencia contextual.

Reflexiones finales:

El análisis desarrollado permite concluir que la práctica pedagógica del docente frente a las tecnologías constituye un desafío educativo que no se resuelve a través de la dotación de equipos, plataformas o conectividad. Es decir, el problema no está solo en el acceso a la variedad de recursos digitales, sino en

cómo se entienden, seleccionan e incorporan a la práctica docente. Por tanto, la práctica pedagógica es una acción dinámica, reflexiva y situada donde un recurso tecnológico tiene valor educativo solo si se pueden articular una intención pedagógica, una lectura crítica del contexto y una comprensión explícita de lo que el estudiante necesita.

Asimismo, se concluye que el docente es el actor principal de la transformación educativa a través de tecnologías. Es decir, son las tecnologías digitales las que abren mayores posibilidades de acceso, comunicación y producción de conocimientos, es el docente quien le da el sentido formativo. Por tanto, ninguna tecnología transforma por si sola la educación, la calidad de la integración tecnológica está sujeta a la capacitación docente, a la reflexión sobre la práctica, a la capacidad para diseñar experiencias significativas, y a la disposición institucional para mediar procesos de innovación sostenible para elevar la calidad de los proceso de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, el ensayo permite afirmar que la práctica pedagógica del docente y las tecnologías educativas deben relacionarse en particular desde un enfoque constructivista, crítico e inclusivo, puesto que, las tecnologías no remplazan la presencia, orientación ni sensibilidad pedagógica del docente, por el contrario, requiere de ellas para que tengan sentido educativo. Por ello, el principal desafío de la educación actual formar docentes que integren tecnologías sin desvirtuar lo esencial de la educación, que no es más que contribuir al desarrollo

integral de los estudiantes, ampliar sus posibilidades de participación en el sistema social y fomentar la construcción crítica de conocimientos en un contexto social digitalizado.

Referencias:

Aguerrondo, I. (2017). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI.
<https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/58/EI%20>

Nuevo%20Paradigma%20de%20la%20Eduaci%C3%B3n%20para%20el%20sigl
o%20XXI.pdf?sequence=1

Banoy, W., y Montoya, E. (2022). Desarrollo de Competencias Digitales en Docentes de Educación Básica y Media. *Revista Docentes 2.0*, 15(1), pp. 59–74. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/306>

Cabero, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1), pp. 1-13. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/article/view/6356/6009>

Calle, G., y Ocampo, D. (2022). Prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales en la universidad colombiana. *Análisis*, 54(101), pp. 1-28. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/6862/7436>

Coll, C., Díaz, F., Engel, A., y Salinas, J. (2023). Evidencias de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 9–25. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293>

Flores, M., Ortega, M., y Sousa, C. (2021). El uso de las TIC digitales por parte del personal docente y su adecuación a los modelos vigentes. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 300-320. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n1/1409-4258-ree-25-01-300.pdf>

Forgiony, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 7(S1), 36-40. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1685>

- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58–68. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/eks20151615868>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Educación Y Tecnología-a*, (1), pp. 111–122. <https://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/39>
- Jiménez, C. (2021). *Teorías del aprendizaje. Sustento filosófico y aplicación en el aula*. <https://drive.google.com/file/d/1yO3WpZqkdbm-OsTeTLxhiYWx0I-0SBTr/view>
- Loaiza, Y., Rodríguez, J., y Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(1), 95-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129256006>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. https://www.mintic.gov.co/portal/715/articles-125156_recurso_00.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). Plan Estratégico de Tecnologías de Información – PETI 2025-2026. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-423232_recurso_09.pdf
- Nájar, O. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. *Praxis & Saber*, 7(14), 9-16. <http://scielo.org.co/pdf/prasa/v7n14/v7n14a01.pdf>

- Pineda, Y., y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Revista praxis*, 14(2), 265-285. DOI: <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/2914>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Revista pedagogía y saberes*, 49, pp. 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00027.pdf>
- Ripoll, M. (2021). Qué prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Sánchez, R., Costa, O., Mañoso, L., Novillo, M., y Pericacho, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36), pp. 121-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6786548>
- Santiago, Y., y Garvich, R. (2024). Competencias Digitales e Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), pp. 50–65. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/405/1136>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Sosa, E., Vargas, W., y Andrés, D. (2022). La práctica docente mediada por las tic durante la pandemia . *Panorama*, 16(30), pp. 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343969897018>

Uribe, A., Zambrano, J., y Cano, L. (2023). Usos educativos de TIC en docentes rurales de Colombia. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 13(2), pp. 287-298.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_uitama/article/view/16834

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Anthropos. Bogotá