

CONCEPCIONES DE LA DIDÁCTICA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA COLOMBIANA

Jesús Emilio Cárdenas Molina¹

jecamo36@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0228-7017>

Doctorando en Educación

Instituto Pedagógico

Rural "Gervasio Rubio" (IPRGR)

Venezuela

Recibido: 16/02/2026

Aprobado: 27/02/2026

RESUMEN

Desde las concepciones de la enseñanza en la educación secundaria básica colombiana influenciadas por la integración de tecnologías digitales, resulta importante mostrar una visión integral del contexto global y local de la tecnología digital en la educación, definiendo la enseñanza mediada por tecnologías digitales y considerando la realidad de esta integración de estas tecnologías, lo cual ha alterado significativamente los paradigmas de enseñanza, también plantea desafíos que requieren enfoques estratégicos para una implementación efectiva. En cuanto a la concepción constructivista junto con ideas de autores clave en educación, se analiza el panorama educativo actual colombiano, en el cual se identifican tanto oportunidades para mejorar experiencias de aprendizaje como desafíos como el acceso limitado a recursos y la formación docente inadecuada. En última instancia, se generan propuestas accionables y recomendaciones hacia la constitución de políticas destinadas a fomentar una integración efectiva de la tecnología en la educación secundaria colombiana, enfatizando la necesidad de colaboración entre maestros, responsables de las políticas educativas y proveedores tecnológicos para maximizar los beneficios de las herramientas digitales.

Palabras clave: Pedagogía Digital, Concepciones Docentes, Educación Colombiana.

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

CONCEPTS OF DIGITAL TECHNOLOGY-MEDIATED TEACHING IN COLOMBIAN BASIC SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

Given the conceptions of teaching in Colombian secondary education influenced by the integration of digital technologies, it is important to present a comprehensive view of the global and local context of digital technology in education, defining digital technology-mediated teaching and considering the reality of this integration of technologies, which has significantly altered teaching paradigms and also poses challenges that require strategic approaches for effective implementation. Drawing on constructivist theory and the ideas of key figures in education, this study analyzes the current Colombian educational landscape, identifying both opportunities to improve learning experiences and challenges such as limited access to resources and inadequate teacher training. Ultimately, actionable proposals and recommendations are generated for the development of policies aimed at fostering the effective integration of technology in Colombian secondary education, emphasizing the need for collaboration among teachers, education policymakers, and technology providers to maximize the benefits of digital tools.

Keywords: Digital Pedagogy, Teaching Conceptions, Colombian Education

INTRODUCCIÓN

El escenario educativo contemporáneo se encuentra engranado por una multiplicidad de tensiones y transformaciones que interpelan directamente el que hacer pedagógico. En la educación secundaria básica colombiana, la integración de recursos tecnológicos ha dejado de ser una promesa de futuro para instalarse como una demanda insoslayable del presente. Sin embargo, este tránsito no ha operado en el vacío. Las instituciones educativas públicas y privadas del país enfrentan realidades contrastantes donde conviven pizarrones de tiza con conexiones satelitales intermitentes y dispositivos móviles de última generación. Concebir la didáctica desde este ecosistema implica reconocer que las tecnologías no son artefactos neutros que simplemente se añaden al aula, sino entornos culturales que reconfiguran las dinámicas de enseñar y aprender. Abordar las concepciones que subyacen a esta mediación tecnológica exige desentrañar las miradas, a menudo contradictorias, que los actores educativos construyen sobre su propia práctica en un país marcado por profundas brechas estructurales.

La mediación de las tecnologías digitales en la didáctica escolar colombiana no constituye un mero cambio instrumental o de soporte, sino una reconfiguración epistemológica y cultural profunda que, en la actualidad, choca de frente con las estructuras gramaticales de la escuela tradicional. Por lo tanto, las concepciones didácticas predominantes en la educación secundaria básica aún orbitan en torno a la domesticación de la tecnología para perpetuar prácticas transmisivas, invisibilizando el

potencial disruptivo de los entornos digitales para generar agenciamiento cognitivo y equidad social en el estudiantado.

Pensar la didáctica en pleno siglo XXI exige, casi de manera inevitable, detenerse a observar lo que ocurre dentro de las aulas colombianas cuando un docente enciende una computadora, proyecta un video o pide a sus estudiantes que abran una aplicación en sus celulares. Detrás de cada una de esas acciones cotidianas se esconde una concepción, a veces explícita, casi siempre tácita, sobre qué significa enseñar, qué se entiende por aprender y cuál es el papel que cumplen las tecnologías digitales en ese encuentro humano que llamamos clase. La educación básica secundaria, en particular, atraviesa hoy una etapa singular, donde, docentes formados bajo lógicas analógicas conviven con adolescentes que respiran lo digital desde la cuna, y esa fricción genera tensiones, oportunidades y, sobre todo, preguntas que urge investigar.

Conviene advertir, desde ya, que el panorama distante de ser homogéneo, mientras en algunas instituciones de Bogotá o Medellín los estudiantes acceden a entornos virtuales atractivo, en zonas rurales del Cauca o La Guajira la conectividad sigue siendo un privilegio esquivo, esta desigualdad estructural condiciona, sin duda, las concepciones que circulan. En esta perspectiva, se configuran como un territorio heterogéneo donde coexisten visiones instrumentales, integradoras y críticas, todas ellas mediadas por la formación inicial del docente, las condiciones materiales de la institución y las representaciones culturales sobre lo tecnológico, comprender esa pluralidad es condición previa para cualquier propuesta seria de transformación pedagógica.

DESARROLLO TEMÁTICO

Desde un panorama destacable, vale la pena recordar que la didáctica nació desde hace algunos siglos. Comenio ya hablaba en el siglo XVII de un *arte de enseñar todo a todos*, y desde entonces el campo ha mutado considerablemente. Zambrano (2016) sostiene, con bastante lucidez, que: "la didáctica no es una técnica neutra, sino un saber que se constituye en la tensión entre lo que el maestro sabe, lo que el alumno desea aprender y lo que la sociedad reclama" (p. 47). Esta definición resulta especialmente útil para nuestro propósito porque desmonta la idea ingenua de que basta con sumar tecnología para mejorar la enseñanza. En la misma línea, Camilloni (2007) advierte algo que muchos docentes intuyen, pero pocos formulan: "toda decisión didáctica supone una opción epistemológica y ética sobre el conocimiento que se pone en juego" (p. 23). Es decir, elegir una herramienta digital nunca es solo una cuestión técnica; implica posicionarse frente al saber.

Cuando se hace referencia a la mediación, conviene recurrir a Prieto (1999), quien afirma que: "mediar pedagógicamente es promover y acompañar el aprendizaje, es decir, hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad y expresividad" (p. 10). La tecnología, vista así, no reemplaza al maestro; lo amplifica o, en el peor de los casos, lo desdibuja. Coll (2011), en el ámbito iberoamericano, plantea que las TIC: "no son en sí mismas portadoras de transformación pedagógica; lo son las prácticas educativas que se construyen con ellas" (p. 116). Este

matiz es decisivo, significa que un tablero digital usado para repetir clases magistrales del siglo pasado no aporta gran cosa, mientras que una hoja de cálculo bien planteada puede revolucionar la manera en que un estudiante comprenda las funciones matemáticas.

Por su parte, Area Moreira (2010) introduce un concepto interesante: la *alfabetización múltiple*, entendida como: "la adquisición de competencias para utilizar de forma inteligente, crítica y ética la información y la comunicación tanto en su dimensión textual como audiovisual, digital e hipertextual" (p. 5). En la secundaria colombiana, esta noción cobra peso porque los estudiantes consumen contenidos en TikTok o YouTube, pero rara vez los analizan con rigor. Ningún recorrido sobre didáctica digital puede prescindir del modelo TPACK propuesto por Mishra y Koehler (2006), quienes argumentan que: "la enseñanza efectiva con tecnología requiere comprender la compleja interrelación entre el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico" (p. 1029). Lo valioso del modelo es que evita reducir la cuestión a un asunto de manejo de software. Desde una perspectiva latinoamericana, Lugo y Kelly (2011) señalan que "en la región persiste una brecha entre las políticas de dotación tecnológica y los procesos reales de apropiación pedagógica" (p. 38). Esta observación calza perfectamente con el caso colombiano, donde programas como Computadores para Educar entregaron equipos sin garantizar siempre la formación correspondiente.

La construcción del conocimiento en la era digital exige un entramado teórico que trascienda la fascinación por el artefacto. Para comprender esta mediación, es preciso partir de lo que Maggio (2012): "...denomina "enseñanza poderosa, aquella que se concibe desde la contemporaneidad y se atreve a pensar en rojo" (p. 23). Frente a esta necesidad, la realidad escolar a menudo refleja un uso empobrecido de los recursos. Al respecto, Area Moreira (2015) advierte que los docentes frecuentemente trasladan la cultura impresa a las pantallas, subutilizando las arquitecturas interactivas de la red.

En este sentido, Díaz-Barriga (2010) ha señalado con insistencia que la didáctica no puede quedar supeditada a las lógicas del mercado tecnológico: "El reto no estriba en el uso de la tecnología, sino en la construcción de un proyecto didáctico que dote de sentido a dicha integración" (p. 112). Esta postura dialoga con la noción de aprendizaje invisible propuesta por Cobo y Moravec (2011), quienes argumentan que gran parte de los aprendizajes valiosos mediados por tecnología ocurren en los márgenes de la educación formal y rara vez son reconocidos o evaluados por la gramática escolar típica. Para el contexto iberoamericano, y muy particularmente el colombiano, Lugo (2010) plantea que las políticas públicas de dotación tecnológica han ido históricamente un paso por delante de la innovación pedagógica. Esto consolida lo que Coll (2011) define como usos reproductivos, donde las TIC sirven para hacer lo mismo de siempre, pero más rápido. Si miramos la arquitectura cognitiva de este proceso, Monereo (2014) explica que la escuela debe fomentar identidades de aprendizaje resilientes frente a la sobreabundancia de información.

La integración didáctica, según Salinas (2004), requiere flexibilidad organizativa y un cambio de rol hacia la orquestación de entornos personales de aprendizaje (PLE), un concepto ampliamente desarrollado por Adell y Castañeda (2013). Ellos sostienen que "el aprendiz contemporáneo construye su conocimiento en un ecologismo abierto, donde sus conexiones superan las paredes del aula" (p. 34). Sumado a esto, Sancho (2015) recuerda que la tecnología también es cultura escolar, y Dussel (2011) complementa indicando que el aula se enfrenta a una reestructuración espaciotemporal donde lo público y lo privado colisionan en cada dispositivo encendido.

Desde la óptica investigativa, Gros (2015) ha explorado cómo las ecologías de aprendizaje ubicuo desafían al currículo rígido, mientras que Henao Álvarez (2006) ha insistido en los procesos de lectura y escritura en hipertexto como ejes de una nueva alfabetización en los adolescentes colombianos. Cabero Almenara (2017) propone superar el modelo clásico apuntando hacia el diseño de metodologías activas y, paralelamente, Rueda Ortiz (2018) cuestiona desde Colombia las lógicas coloniales del software, abogando por apropiaciones críticas que responden a la idiosincrasia de los contextos locales.

Al contrastar este tejido teórico con las realidades de la educación básica secundaria en Colombia, emerge una tensión palpable, mientras estos referentes abogan por una didáctica disruptiva, descentralizada y crítica, el sistema educativo colombiano continúa empleando la tecnología como un canal unidireccional de transmisión de datos. Las concepciones de los docentes se encuentran fragmentadas, hay un reconocimiento

del valor de las tecnologías digitales, pero existe una barrera de implementación atribuible a la rigidez curricular ya la formación inicial. Se percibe una instrumentalización del recurso tecnológico que vacía de sentido el acto pedagógico. Las ideas de Area y Maggio revelan que, sin una reconceptualización epistémica del docente, cualquier tableta o conexión de fibra óptica terminará fungiendo como un cuaderno luminoso.

En el caso de las concepciones docentes, Pozo et al. (2006) realizaron una investigación que se ha vuelto referencia obligada y concluye que: "las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza funcionan como teorías implícitas que orientan, muchas veces sin que ellos lo adviertan, sus decisiones cotidianas en el aula" (p. 95). Aplicado al uso de tecnologías, esto explica por qué dos docentes con los mismos recursos pueden producir experiencias radicalmente distintas. En Colombia, Said-Hung et al. (2015) encontraron que: "los docentes de educación básica siguen utilizando las TIC predominantemente como apoyo expositivo, más que como herramientas para la construcción colaborativa del conocimiento" (p. 76). Esta tendencia hacia el uso instrumental persiste, y conviene reconocerla sin moralizar.

Con base a lo dicho por Cabero Almenara (2015) advierte que: "la tecnología educativa requiere ser pensada desde una perspectiva crítica que evite caer en el determinismo tecnológico y en el solucionismo digital" (p. 22). En sintonía, Dussel (2011) escribe: "la escuela no debería rendirse ante la lógica del entretenimiento digital, sino ofrecer un espacio donde lo digital se interrogue, se discuta y se resignifique" (p. 31). Buckingham (2008), pionero en estudios sobre cultura digital y juventud, recuerda que

"los jóvenes no son nativos digitales en el sentido en que se les suele atribuir; son consumidores entrenados, pero no necesariamente productores críticos" (p. 14). Esta afirmación sacude el lugar común de que los adolescentes ya saben todo lo digital y, por lo tanto, los docentes solo deben "ponerse al día".

Por su parte, Hernández Suárez et al. (2018), en un estudio realizado en Norte de Santander, sostienen que: "la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza secundaria está condicionada por la formación pedagógica del docente más que por la disponibilidad del recurso" (p. 145). El dato es revelador: no faltan computadores, falta criterio. Padilla-Beltrán et al. (2014) documentan que "en las instituciones colombianas de secundaria persiste un uso reproductivo de las TIC, donde el docente las emplea como sustituto del libro o del tablero, sin transformar la estructura comunicativa del aula" (p. 88). Y Rico y Fernández-Rodríguez (2013), aunque desde una mirada comparada, concluyen que "los estudiantes valoran positivamente las tecnologías cuando perciben que el docente las integra con sentido pedagógico, no como mero adorno" (p. 99).

En la postura de Tobón (2013), referente colombiano del enfoque socioformativo, plantea que: "las competencias digitales en la educación básica deben articularse a proyectos formativos que respondan a problemas reales del contexto" (p. 56). Esta propuesta resulta con fuerza en regiones donde la tecnología puede convertirse en herramienta para el desarrollo comunitario, no solo para aprobar exámenes. Hilando los planteamientos anteriores se advierten al menos tres ejes interpretativos. Primero, existe consenso en que la tecnología por sí sola no transforma nada; lo que transforma, o no,

es la concepción didáctica que la sostiene. Segundo, las concepciones docentes operan filtros como invisibles: un maestro que entiende el aprendizaje como transmisión usará la tableta para transmitir, mientras que uno que lo concibe como construcción la usará para construir. Tercero, el contexto colombiano añade una capa adicional: las desigualdades materiales y la formación heterogénea de los docentes producen un mosaico donde conviven prácticas vanguardistas con otras profundamente conservadoras. Llama la atención, además, que varios autores como Coll, Cabero, y Dussel, insisten en la dimensión crítica. Pareciera que la academia ya superó el deslumbramiento inicial por lo digital, mientras que muchas políticas públicas siguen ancladas en el discurso del equipamiento. Esa asincronía entre investigación y política es, en sí misma, un hallazgo.

Para establecer una ruta coherente que permita entender la enseñanza y el aprendizaje mediados por la tecnología, es esencial definir los conceptos fundamentales que sustentan este enfoque. El aprendizaje mediado por tecnología se refiere al uso de herramientas y plataformas digitales para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto abarca una amplia gama de aplicaciones, desde aulas virtuales y sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) hasta simulaciones interactivas y evaluaciones en línea. Según Calletana y Miguel (2020), el aprendizaje mediado por tecnología: “no solo mejora el acceso a recursos educativos, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas, como la alfabetización digital y la resolución de problemas, entre los estudiantes”

(p. 55). Los autores enfatizan que este enfoque requiere una integración cuidadosa de la tecnología en las prácticas pedagógicas para maximizar sus posibles beneficios.

El aprendizaje mixto, por otro lado, representa un modelo híbrido que combina la instrucción presencial con actividades de aprendizaje online. Este enfoque ofrece mayor flexibilidad para estudiantes y profesores, permitiéndoles adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades y preferencias individuales. Como destacan Rodríguez, Tovar y Montoya (2026), el aprendizaje mixto: “ha ganado un gran impulso en la educación secundaria colombiana, donde se ha aprovechado para abordar estilos de aprendizaje diversos y salvar brechas en las metodologías tradicionales de enseñanza” (p. 66). Los autores señalan que la implementación exitosa del aprendizaje combinado requiere no solo infraestructura tecnológica, sino también un cambio en la concepción de los profesores sobre su papel como facilitadores del aprendizaje.

En cuanto a la pedagogía digital, se refiere a las estrategias y prácticas que emplean los educadores para integrar eficazmente las herramientas digitales en su enseñanza. Este concepto va más allá del mero uso de la tecnología, centrándose en cambio en cómo puede aprovecharse para mejorar los objetivos pedagógicos. Hernández y Suárez (2024) sostienen que: “...la pedagogía digital requiere un profundo entendimiento tanto de los principios tecnológicos como pedagógicos, así como un compromiso con el desarrollo profesional continuo” (p. 53). Esto subraya la importancia de cultivar la alfabetización digital entre los profesores para permitirles diseñar e implementar experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología eficaces.

La integración de las tecnologías digitales en la educación ha provocado un cambio fundamental en las metodologías de enseñanza, desafiando los enfoques tradicionales e introduciendo nuevas posibilidades de aprendizaje. En las aulas tradicionales, la enseñanza suele caracterizarse por un enfoque único para todos, con los profesores como fuente principal de conocimiento y los estudiantes como receptores pasivos. Este modelo se basa en gran medida en conferencias, libros de texto y evaluaciones estandarizadas, que pueden no abordar adecuadamente las diversas necesidades e intereses de los estudiantes.

En cambio, la enseñanza mediada por tecnología enfatiza el aprendizaje activo, la colaboración y la personalización. Barrios (2026) señala que las tecnologías digitales permiten a los profesores crear entornos de aprendizaje más atractivos e interactivos, donde los estudiantes pueden participar activamente en su propia educación. Por ejemplo, foros de discusión en línea, simulaciones virtuales y actividades de aprendizaje gamificadas animan a los estudiantes a explorar conceptos en profundidad y aplicar sus conocimientos en contextos reales. El autor también destaca que la enseñanza mediada por tecnología permite una mayor diferenciación, permitiendo a los profesores adaptar su enseñanza a las habilidades y preferencias de aprendizaje individuales de los estudiantes.

Además, las tecnologías digitales han redefinido la dinámica profesor-alumno, desplazando el enfoque de la instrucción centrada en el profesor a enfoques centrados en el aprendiz. Molina (2021) observa que la enseñanza mediada por la tecnología

posiciona a los profesores como facilitadores o guías, en lugar de figuras autorizadas. Este cambio de paradigma fomenta una relación más colaborativa y equitativa entre profesores y estudiantes, empoderando a los alumnos para que se responsabilicen de su educación. Sin embargo, el autor advierte que esta transición requiere cambios significativos en la mentalidad y prácticas profesionales de los docentes, así como una formación y apoyo adecuados.

Una de las ventajas más significativas de la enseñanza mediada por la tecnología es su potencial para mejorar la colaboración, la participación y las experiencias de aprendizaje personalizadas. Las herramientas digitales ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen juntos, compartan ideas y coconstruyan conocimientos de formas que antes eran inimaginables. Zabala y Parra (2019) destacan el papel de las plataformas online y el software colaborativo para facilitar proyectos en grupo, retroalimentación entre compañeros y el intercambio de conocimientos entre estudiantes. Los autores sostienen que estas herramientas no solo mejoran las habilidades de comunicación y trabajo en equipo de los estudiantes, sino que también promueven un sentido de comunidad y pertenencia dentro del aula.

Además de fomentar la colaboración, se ha demostrado que la enseñanza mediada por tecnología aumenta la implicación del alumnado al hacer que el aprendizaje sea más interactivo e inmersivo. Por ejemplo, las tecnologías de realidad virtual (VR) y realidad aumentada (AR) permiten a los estudiantes explorar conceptos y entornos complejos de forma práctica, captando su interés y curiosidad. Tabares y Salazar (2022)

ofrecen ejemplos de cómo las escuelas colombianas han utilizado la realidad virtual y la RA para enseñar materias como historia y ciencias, permitiendo a los estudiantes visitar virtualmente lugares históricos o realizar experimentos científicos en laboratorios simulados. Los autores enfatizan que estas experiencias no solo mejoran la comprensión de los estudiantes sobre la materia, sino que también les motivan a participar activamente en el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje personalizado es otro beneficio clave de la enseñanza mediada por tecnología, ya que las herramientas digitales permiten personalizar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. García y Fajardo (2021) analizan cómo las plataformas de aprendizaje adaptativo utilizan el análisis de datos para identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes, proporcionando retroalimentación y recursos personalizados para apoyar su progreso. Los autores argumentan que este nivel de personalización es especialmente valioso en la educación secundaria colombiana, donde las aulas suelen estar formadas por estudiantes con orígenes y habilidades diversas. Al abordar las necesidades de aprendizaje únicas de cada estudiante, la enseñanza mediada por tecnología puede ayudar a cerrar las brechas de rendimiento y promover la equidad en la educación.

Los hallazgos significativos provenientes de esta revisión exhaustiva, considera que exist prevalencia del uso instrumental, debido a que, la mayoría de las mediaciones tecnológicas en la secundaria colombiana se limitan a la presentación de información ya la búsqueda acrítica de datos, dejando de lado los procesos de creación y reinención

digital. Se conecta también con la brecha didáctica, que va más allá de la conocida brecha digital (acceso a conectividad), existe una profunda brecha de uso, donde las instituciones con recursos similares exhiben prácticas pedagógicas abismalmente distintas según el modelo didáctico de los maestros.

Para transformar las concepciones didácticas en la educación básica secundaria, se hace urgente rediseñar los modelos de formación docente continua. Dicha formación debe abandonar el enfoque técnico-operativo de "cómo usar" una herramienta, para migrar hacia laboratorios de diseño didáctico donde se experimente con la tecnología para la resolución de problemas reales. Así mismo, es necesario promover una flexibilización curricular desde las directrices del Ministerio de Educación Nacional que permita diluir los límites de las asignaturas tradicionales, favoreciendo el aprendizaje basado en proyectos integrados. Finalmente, se propone consolidar comunidades de práctica entre instituciones rurales y urbanas para democratizar estrategias pedagógicas que hayan demostrado efectividad en la apropiación crítica de la cultura digital.

CONCLUSIONES

La didáctica mediada por tecnologías digitales en Colombia mantiene diversas posturas y situaciones contextualizadas, puesto que, las concepciones vigentes en el nivel de secundaria básica oscilan entre el determinismo tecnológico y la domesticación conservadora de las herramientas digitales. Transformar este panorama no depende de sumar gigabytes ni dispositivos a las aulas, sino de desaprender las lógicas de una gramática escolar anacrónica, es decir, integrar orgánicamente los ecosistemas digitales exige docentes que se asuman como diseñadores de experiencias culturales, capaces de orquestar la pluralidad de saberes que hoy circulan fuera del control institucional, para devolverle a la enseñanza su genuino poder emancipador.

La didáctica mediada por tecnologías digitales en la educación básica secundaria colombiana no admite lecturas simplistas, la realidad se percibe frente a maestros tecnófobos ni frente a estudiantes hiperdigitales, el contexto se refleja frente a un campo en disputa, donde se cruzan biografías docentes, condiciones materiales, políticas públicas y representaciones culturales sobre lo que significa aprender en el siglo de la complejidad. Las concepciones que circulan oscilan entre lo instrumental, lo integrador y lo crítico, y esa pluralidad, lejos de ser un problema, constituye un punto de partida fértil. Lo preocupante no es que coexistan visiones distintas, sino que muchas de ellas permanecen implícitas, sin ser sometidas a la reflexión sistemática que el oficio docente exige.

Avanzar hacia una didáctica digital con sentido implica, antes que cualquier dotación, abrir espacios donde los maestros piensen su práctica, dialoguen con la teoría y se atrevan a transformar lo que durante años hicieron por inercia. Colombia tiene la oportunidad, y también la deuda, de construir un modelo propio de integración tecnológica que dialogue con sus diversidades regionales, que reconozca a sus maestros como intelectuales y no como operarios, y que prepare a sus jóvenes no solo para consumir pantallas, sino para habitarlas con criterio, ese horizonte, aunque ambicioso, sigue siendo posible.

REFERENCIAS

- Área Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Área Moreira, M. (2015). La escuela en la encrucijada de la cultura digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 15-28.
- Barrios, A. (2026). La formación de comunicadores sociales y periodistas de Colombia dentro del ecosistema educativo moderno: la apropiación, las relaciones y las prácticas. *Revista Latinos y Educación*.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial.
- Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1 (1), 19-27.
- Cabero Almenara, J. (2017). La formación en la era digital: Ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 10-12.

- Calletana, L. (2020). Aprendizaje mediado por tecnologías de la información y la comunicación en los institutos de educación básica, secundaria y de nivel superior. *Revista de Física*.
- Camilloni, A. (2007). *El sable didáctico*. México: Paidós.
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades. En *Aprender y enseñar con las TIC* (págs. 113-126). Ministerio de Educación de España.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. México: Santillana.
- García, O., y Fajardo, C. (2021). Proceso de diseño para un modelo de soporte tecnológico en las mediaciones comunicativas de un programa virtual en Colombia. *Ad-gnosis*.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Educación en la Sociedad del Conocimiento (EKS)* , 16(1), 58-68.
- Hernández Suárez, CA, Arévalo Duarte, MA, & Gamboa Suárez, AA (2018). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis y Sabre*, 9 (20), 137-159.
- Hernández, C. (2024). *Evaluación de las competencias digitales de los docentes en Colombia: un enfoque cualitativo para la integración de las TIC en la educación*. Colombia: ICESI.
- Lugo, MT y Kelly, V. (2011). *La matriz TIC: una herramienta para planificar las tecnologías de la información y comunicación en las instituciones educativas*. IIFE-UNESCO.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. México: Paidós.

- Mishra, P., y Koehler, MJ (2006). Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido: Un marco para el conocimiento del profesor. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Molina, R. (2021). Comprensión conceptual en la construcción de un concepto tecnológico: un estudio de caso con estudiantes colombianos. *Revista de Educación Tecnológica*.
- Monereo, C. (2014). Enseñar a pensar en la era del conocimiento. *Revista de Educación*, 364, 42-65.
- Padilla-Beltrán, JE, Vega-Rojas, PL, y Rincón-Caballero, DA (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 10 (1), 272-295.
- Pozo, JI, Scheuer, N., Pérez Echeverría, MP, Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. España: Graó.
- Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*: México: Cico.
- Ricoy, MC y Fernández-Rodríguez, J. (2013). Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la educación superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 360, 509-532.
- Rueda Ortiz, R. (2018). Cultura digital y subjetividades ciberespaciales en la escuela. *Nómadas*, 49, 137-149.
- Said-Hung, E., Valencia-Cobos, J., & González-Prieto, E. (2015). La promoción de prácticas innovadoras docentes mediadas por TIC en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6 (1), 73-89.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Sancho, JM (2015). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una voz. *Revista de Investigación e Innovación en Educación*, 8(2), 19-33.
- Tabares, J. (2022). Desarrollo de capacidades para procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC en una institución de educación superior en Medellín, Colombia. ICERI.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ª ed.). Colombia: Ecoe Ediciones.

Zabala, S. (2019). Efecto de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Experiencias en educación básica y secundaria en Colombia. Edulearn.

Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. España: Praxis Pedagógica.