

CÓDIGO DE HONOR

Mentalidad, evolución e
identidad docente

PABLO FERNANDO GUTIÉRREZ CONRADO



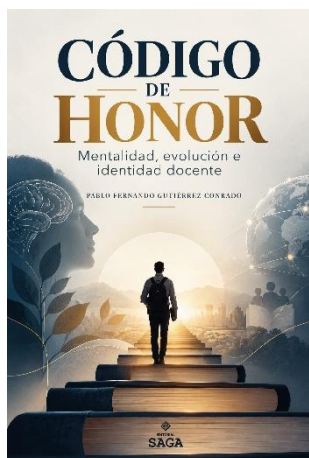

EDITORIAL
SAGA

Código de honor

*Mentalidad, evolución e identidad
docente*

Pablo Fernando Gutiérrez Conrado





Datos bibliográficos

ISBN:	978-9907-803-91-4
Título del libro:	Código de honor Mentalidad, evolución e identidad docente
Autores:	Gutiérrez Conrado, Pablo Fernando
Editorial:	SAGA
Materia:	370 - Educación
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2026-10-23
Número de edición:	1
Tamaño:	5Mb
Soporte:	Libro digital descargable
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español
DOI:	https://doi.org/10.63415/saga.2026.150

Hecho En el Ecuador / Made in Ecuador

Autor

Pablo Fernando Gutiérrez Conrado

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

 pgutico@yahoo.com

 <https://orcid.org/0009-0008-4175-8447>

Ecuador

Es un profesional de la educación cuya formación académica integra conocimientos pedagógicos y perspectivas relacionadas con la enseñanza. Se desempeña como docente en la Unidad Educativa 19 de Septiembre, institución desde la cual participa en los procesos de enseñanza y formación de adolescentes y jóvenes mediante el ejercicio de su labor educativa.

Es especialista en Docencia Universitaria por la Universidad del Azuay, magíster en Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú; Además, posee el título de licenciado en Ciencias de la Educación otorgado por la Universidad Bolivariana del Ecuador. Tiene un diplomado en Proyectos de Investigación, por la Universidad de Cuenca, es magíster en Gerencia de Proyectos y Recursos Humanos, título emitido por el Instituto Europeo de Posgrado y la Universidad de Granada (España) Su preparación académica reúne conocimientos vinculados con la investigación científica, la docencia y la gestión de proyectos.

Su perfil profesional refleja una orientación hacia el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y el reconocimiento de las necesidades de aprendizaje. La combinación de formación especializada en educación e investigación proporciona una base para analizar los procesos educativos desde perspectivas complementarias.

Como autor del libro, Código de honor: mentalidad, evolución e identidad docente

Participa en una propuesta académica orientada a relacionar el conocimiento neuro educativo con la práctica docente y el desarrollo integral del estudiante.



El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es)

Todos los derechos reservados © 2026

Dedico este trabajo

A los y las docentes
interesados en hacer de la educación
un puente hacia un mundo más
consciente, crítico y humano;

A mis hijos y madre
por su permanente compañía y enseñanzas;

Al Todopoderoso
por otorgarme la capacidad
necesaria para aprender y servirle.

El autor

Sinopsis

El libro *Código de honor: Mentalidad, evolución e identidad docente* examina la transformación del ejercicio educativo desde una perspectiva humanista que articula el desarrollo profesional con la responsabilidad ética y el compromiso social. La obra aborda la mentalidad del educador como fundamento de una práctica pedagógica reflexiva orientada al aprendizaje autónomo y al reconocimiento de las capacidades individuales. Analiza la neuroplasticidad y la resiliencia como elementos vinculados con la adaptación a escenarios educativos cambiantes. Asimismo, estudia la incorporación responsable de tecnologías digitales e inteligencia artificial para fortalecer la personalización del aprendizaje sin debilitar las relaciones humanas. La identidad docente ocupa un lugar central mediante el análisis de los valores profesionales y la coherencia pedagógica como principios que orientan las decisiones educativas. Desde una perspectiva inclusiva, plantea la necesidad de atender las desigualdades y promover oportunidades de aprendizaje equitativas. También examina la formación ciudadana mediante el pensamiento crítico y la participación en proyectos sociales vinculados con el desarrollo sostenible. Su planteamiento reconoce al profesorado como agente de transformación educativa cuya influencia trasciende el espacio escolar. En conjunto, propone una reflexión sobre el sentido de enseñar y la construcción de un legado profesional comprometido con la dignidad humana.

Palabras clave: identidad profesional, formación de docentes, ética profesional, tecnología educativa, educación para el desarrollo sostenible

Synopsis

Code of Honor: Mindset, Evolution, and Teacher Identity examines the transformation of teaching from a humanistic perspective that connects professional development with ethical responsibility and social commitment. The book addresses educators' mindsets as the foundation of reflective pedagogical practice focused on autonomous learning and the recognition of individual abilities. It analyzes neuroplasticity and resilience as elements associated with adaptation to changing educational environments. Furthermore, it explores the responsible integration of digital technologies and artificial intelligence to strengthen personalized learning while preserving human relationships. Teacher identity occupies a central position through the examination of professional values and pedagogical coherence as principles guiding educational decisions. From an inclusive perspective, the book emphasizes the need to address inequalities and promote equitable learning opportunities. It also examines citizenship education through critical thinking and participation in social projects linked to sustainable development. Its approach recognizes teachers as agents of educational transformation whose influence extends beyond the classroom. Overall, the book encourages reflection on the purpose of teaching and the development of a professional legacy committed to human dignity.

Keywords: professional identity, teacher education, professional ethics, educational technology, education for sustainable development

Índice General

Sinopsis.....	vii
Índice General	9
Índice de Tablas	12
Índice de Figuras.....	13
Introducción	15
Capítulo I	19
La Mentalidad del Educador: Del Aula Tradicional al Pensamiento Exponencial	19
1.1. El cambio de paradigma: De transmisor de información a facilitador del aprendizaje autónomo.	23
1.2. Neuroplasticidad y mentalidad de crecimiento: Creer en la capacidad de evolución del estudiante y de uno mismo.....	27
1.3. Desaprender para reaprender: Romper con las viejas estructuras de la educación del siglo pasado.	31
1.4. Resiliencia docente ante la incertidumbre: Herramientas emocionales para gestionar la frustración en entornos cambiantes. .34	
1.5. El propósito como motor pedagógico: Redescubrir el "por qué" enseñamos para inspirar el "cómo" aprenden.....	38
Capítulo II.....	43
La Evolución de las Herramientas: Tecnología con Propósito Humano.....	43
2.1. Alfabetización digital consciente: Dominar la técnica sin perder de vista la pedagogía del cuidado.	48
2.2. Inteligencia Artificial en el aula: Aliada estratégica para la personalización y optimización del tiempo docente.....	52

2.3. Espacios virtuales con rostro humano: Cómo construir empatía, comunidad y cercanía a través de las pantallas.	56
2.4. Evaluación formativa y analítica de datos: El uso ético de la información para rescatar y potenciar a los estudiantes rezagados. .	59
2.5. El sesgo tecnológico: Crítica y selección responsable de herramientas digitales frente a la infoxicación.	64
Capítulo III.....	69
La Identidad Docente: Construcción, Ética y Legado Profesional	69
3.1. El espejo del aula: La autopercepción y la coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive.....	74
3.2. El código de honor pedagógico: Valores innegociables para guiar las interacciones dentro y fuera del entorno educativo.	77
3.3. Inclusión y equidad: El compromiso docente frente a las brechas de acceso y las realidades vulnerables.	82
3.4. La marca personal del educador moderno: Cómo proyectar autoridad, ética y profesionalismo en la comunidad escolar.....	85
3.5. Trascendencia y legado: Diseñar hoy el impacto que las futuras generaciones recordarán de nuestra enseñanza.	90
Capítulo IV.....	95
El Aporte a la Humanidad: El Aula como Semillero de Ciudadanía Global.....	95
4.1. Formar ciudadanos, no solo técnicos: La urgencia de la educación socioemocional y cívica en entornos digitales.	100
4.2. Pensamiento crítico frente a las "fake news": Educar para la verdad, la verificación y el debate respetuoso.....	103
4.3. Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (ABPS): Conectar las materias escolares con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	107
4.4. Colaboración global interconectada: Romper las fronteras del aula mediante redes de aprendizaje internacional.....	111

4.5. El docente como agente de transformación social: Liderazgo ético
para inspirar un futuro más justo, sostenible y humano. 115

Conclusiones 121

Referencias Bibliográficas..... 125

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Dimensiones de la mentalidad docente en la transición del aula tradicional al pensamiento exponencial</i>	42
Tabla 2 <i>Dimensiones de la transformación tecnológica y su relación con la responsabilidad docente</i>	67
Tabla 3 <i>Dimensiones de la identidad docente: construcción profesional, compromiso ético y legado educativo</i>	94
Tabla 4 <i>Dimensiones formativas y aportes del aula a la construcción de ciudadanía global</i>	119

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Dimensiones de la mentalidad docente</i>	21
Figura 2 <i>Fundamentos del aprendizaje y crecimiento</i>	29
Figura 3 <i>Componentes de la resiliencia docente</i>	35
Figura 4 <i>Tecnología educativa con propósito humano</i>	45
Figura 5 <i>Inteligencia artificial y práctica pedagógica</i>	53
Figura 6 <i>Evaluación formativa basada en evidencias</i>	61
Figura 7 <i>Dimensiones de la identidad docente</i>	71
Figura 8 <i>Principios del honor pedagógico</i>	79
Figura 9 <i>Proyección profesional del educador</i>	87
Figura 10 <i>El aula como semillero de ciudadanía global</i>	97
Figura 11 <i>Pensamiento crítico y verificación informativa</i>	105
Figura 12 <i>Dimensiones de la colaboración global interconectada</i>	113

Introducción

La educación atraviesa un proceso de transformación que modifica las concepciones tradicionales de la enseñanza y exige revisar los fundamentos del ejercicio docente. Durante décadas, la transmisión de conocimientos ocupó un lugar predominante en la organización escolar. Sin embargo, la diversidad de necesidades educativas y el desarrollo tecnológico han ampliado las responsabilidades profesionales del educador. Ventista y Brown (2023) destacan la relación entre el aprendizaje profesional docente y los resultados educativos del alumnado. Tal perspectiva permite reconocer la formación permanente como parte constitutiva de la práctica pedagógica.

Las transformaciones sociales y culturales han generado nuevas exigencias para las instituciones educativas. La expansión de los entornos digitales ha modificado las formas de acceder al conocimiento y participar en experiencias de aprendizaje. En América Latina persisten desigualdades que condicionan la incorporación de recursos tecnológicos y el desarrollo de competencias profesionales. Orozco Buele et al. (2023) examinan las competencias digitales docentes en la región y su vinculación con el desempeño educativo. La reflexión pedagógica requiere considerar dichas condiciones sin perder de vista las particularidades humanas de cada comunidad escolar.

La mentalidad del educador constituye una dimensión fundamental para comprender los procesos de renovación pedagógica. Las creencias acerca del aprendizaje influyen en las expectativas profesionales y en las decisiones adoptadas durante la enseñanza. Laine y Tirri (2023) analizan las mentalidades docentes y las prácticas orientadas al crecimiento mediante una revisión de la literatura especializada. Desde dicha perspectiva, la capacidad de aprender adquiere relevancia tanto para el estudiante como para

quien enseña. Reconocer la posibilidad de transformación personal favorece una práctica profesional abierta a la reflexión y al perfeccionamiento continuo.

La incorporación de inteligencia artificial plantea interrogantes sobre la responsabilidad pedagógica y los criterios que deben orientar las decisiones educativas. Las herramientas digitales ofrecen posibilidades para personalizar experiencias de aprendizaje y fortalecer determinados procesos de evaluación. Wang et al. (2024) presentan una revisión sistemática sobre las aplicaciones de inteligencia artificial en educación. Por su parte, Lee et al. (2024) examinan las perspectivas del profesorado universitario frente a las tecnologías generativas. Ambos aportes permiten fundamentar una reflexión sobre el aprovechamiento tecnológico bajo principios de pertinencia educativa y responsabilidad humana.

La identidad profesional representa otra dimensión necesaria para comprender el sentido de la docencia. Enseñar implica construir criterios éticos y asumir responsabilidades que trascienden el cumplimiento de programas curriculares. Rushton et al. (2023) estudian la identidad docente mediante una revisión sistemática que permite reconocer su relación con las experiencias profesionales. La coherencia entre pensamiento y actuación adquiere particular importancia cuando el educador participa en la formación de valores. El código de honor pedagógico encuentra fundamento en la integridad profesional y el respeto por la dignidad de quienes aprenden.

La justificación académica de Código de honor: Mentalidad, evolución e identidad docente responde a la necesidad de articular dimensiones que frecuentemente reciben tratamientos independientes en la literatura educativa. La formación profesional requiere comprender las relaciones entre pensamiento pedagógico y desarrollo tecnológico. También demanda examinar sus implicaciones éticas y sociales. Nagel et al. (2023) estudian la

agencia profesional de los formadores de docentes en el desarrollo de competencias digitales. Su contribución permite reconocer que la transformación educativa requiere participación reflexiva y decisiones fundamentadas por parte del profesorado.

La obra tiene como objetivo general analizar los fundamentos que orientan la transformación de la mentalidad y la identidad docente desde una perspectiva ética y humanista. De manera específica, procura examinar las disposiciones profesionales vinculadas con el aprendizaje permanente y valorar la incorporación responsable de tecnologías educativas. También busca reconocer la contribución del profesorado a la inclusión y la formación ciudadana. Selisko et al. (2024) aportan evidencia sobre las actitudes de futuros docentes hacia la educación inclusiva. Su investigación fortalece la reflexión acerca de las responsabilidades profesionales frente a la diversidad.

La reflexión académica se organiza alrededor de interrogantes que permiten examinar el sentido contemporáneo de la profesión docente. ¿Qué creencias favorecen la transformación de las prácticas pedagógicas? ¿Bajo qué principios debe incorporarse la inteligencia artificial en los procesos educativos? ¿De qué manera se construye una identidad profesional comprometida con la equidad? ¿Qué responsabilidades corresponden al profesorado en la formación de ciudadanos críticos? Fischer et al. (2022) revisan la formación docente para el desarrollo sostenible y aportan fundamentos pertinentes para abordar la relación entre educación y responsabilidad social.

La organización del libro comprende cuatro capítulos vinculados mediante una perspectiva de desarrollo profesional y compromiso humano. El primero examina la mentalidad del educador mediante el aprendizaje autónomo y la resiliencia. El segundo aborda la evolución de las herramientas pedagógicas con atención a la inteligencia artificial y la evaluación formativa. Tan et al. (2025) analizan las relaciones entre inteligencia artificial y

desarrollo profesional docente. Sus aportaciones contribuyen al tratamiento académico de la transformación tecnológica y permiten reconocer la necesidad de mantener criterios pedagógicos durante su incorporación.

El tercer capítulo profundiza en la construcción de la identidad docente mediante la ética profesional y la inclusión educativa. El cuarto examina la contribución del profesorado a la humanidad mediante la ciudadanía global y los proyectos sociales vinculados con el desarrollo sostenible. Fernando y Tajan (2024) estudian las relaciones entre educación para el desarrollo sostenible e investigación participativa. Desde una perspectiva integradora, Código de honor plantea que el ejercicio docente adquiere sentido mediante la coherencia entre conocimiento y responsabilidad profesional. Su propósito es contribuir a una reflexión fundamentada sobre la dignidad humana y el legado educativo.

Capítulo I

La Mentalidad del Educador: Del Aula Tradicional al Pensamiento Exponencial

La educación atraviesa un periodo de transformaciones que obliga a reconsiderar las certezas sobre las cuales se ha construido históricamente la profesión docente. Las formas de acceder al conocimiento y las expectativas sociales han cambiado profundamente. También han cambiado las maneras de relacionarse con el aprendizaje. En medio de tales movimientos, el educador enfrenta una pregunta que trasciende los métodos de enseñanza: qué significa ejercer su profesión cuando las respuestas conocidas dejan de ser suficientes para orientar su labor.

Durante generaciones, la autoridad del profesor estuvo vinculada con su dominio disciplinar y su capacidad para organizar la enseñanza. Aquella tradición construyó referentes valiosos que todavía forman parte de la cultura escolar. Sin embargo, las condiciones educativas actuales requieren ampliar la comprensión de su responsabilidad. La experiencia acumulada continúa siendo necesaria, aunque necesita dialogar con nuevas formas de pensamiento. La transformación comienza cuando el docente reconoce que su trayectoria profesional permanece abierta a interpretaciones y decisiones diferentes.

Pensar la evolución educativa desde la mentalidad del profesorado permite reconocer que las transformaciones institucionales también involucran creencias personales. Cada decisión pedagógica expresa determinadas concepciones acerca del conocimiento y de las posibilidades humanas. Laine y Tirri (2023) examinan las relaciones entre las creencias docentes y las prácticas orientadas al crecimiento. Su trabajo permite comprender la importancia de atender a las convicciones que acompañan el ejercicio profesional y que frecuentemente permanecen fuera de la reflexión cotidiana.

La transformación de la mentalidad docente adquiere profundidad cuando se reconoce la capacidad humana para continuar aprendiendo durante toda la vida. Los conocimientos adquiridos proporcionan referencias necesarias, pero también

pueden generar certezas difíciles de cuestionar. El desarrollo profesional demanda una relación consciente con las propias capacidades y limitaciones. Conviene recordar que ninguna experiencia garantiza por sí misma una comprensión completa. La disposición a revisar interpretaciones permite conservar una relación activa con el conocimiento y sus posibilidades.

Figura 1
Dimensiones de la mentalidad docente



Las convicciones personales encuentran expresión en las relaciones que se construyen dentro del aula. Un educador puede valorar la participación estudiantil y mantener prácticas que restringen las oportunidades de intervenir. Zhang y He (2024) examinan la relación entre las declaraciones de mentalidad de crecimiento y las prácticas de retroalimentación. Su investigación invita a prestar atención a la correspondencia entre pensamiento y actuación. La identidad profesional también se manifiesta en decisiones aparentemente pequeñas que afectan experiencias educativas.

La evolución de la enseñanza exige considerar las condiciones bajo las cuales los docentes desarrollan su trabajo. Las transformaciones no ocurren en espacios ajenos a las presiones

institucionales ni a las responsabilidades personales. Zhou et al. (2022) estudian mediante una revisión sistemática distintas experiencias de aprendizaje profesional entre docentes de formación profesional. Su investigación permite reconocer la diversidad de procesos que intervienen en el desarrollo del profesorado. La renovación educativa requiere comprender las circunstancias que acompañan cada trayectoria.

El pensamiento exponencial introduce una perspectiva particular sobre las posibilidades de transformación educativa. Su interés reside en reconocer que determinadas capacidades pueden ampliar su alcance mediante relaciones de colaboración y aprovechamiento pertinente del conocimiento. Sin embargo, trasladar dicha perspectiva a la educación exige prudencia. El aprendizaje humano no responde necesariamente a patrones de crecimiento acelerado. Su valor pedagógico depende de las oportunidades que genera para ampliar la comprensión sin desconocer los ritmos individuales.

Las condiciones de incertidumbre añaden otra dimensión a la reflexión sobre la mentalidad profesional. Enseñar implica tomar decisiones cuyos resultados no siempre pueden anticiparse. Las circunstancias personales e institucionales pueden alterar los planes mejor elaborados. Sacré y Ries (2023) examinan el bienestar docente y la calidad de la enseñanza durante la pandemia de COVID-19. Su investigación permite considerar las relaciones entre las experiencias del profesorado y su labor educativa cuando las condiciones habituales experimentan alteraciones significativas.

La manera en que cada educador interpreta su profesión también influye en las decisiones que considera legítimas y necesarias. Las experiencias personales adquieren significado dentro de una identidad construida a lo largo del tiempo. Rushton et al. (2023) analizan mediante una revisión sistemática la identidad docente durante la vida profesional. Su trabajo ofrece una perspectiva pertinente para comprender que las transformaciones

educativas involucran la manera en que los profesores reconocen su responsabilidad y pertenencia profesional.

Desde tales consideraciones, la mentalidad del educador merece examinarse como una dimensión que atraviesa sus decisiones y relaciones profesionales. La apertura al aprendizaje, la revisión de creencias y la capacidad de responder ante circunstancias cambiantes adquieren significado cuando se vinculan con razones conscientes para enseñar. El capítulo aborda tales dimensiones desde una perspectiva humana y profesional. Su interés reside en comprender las condiciones que permiten evolucionar sin perder la responsabilidad ética que sostiene la identidad docente.

1.1. El cambio de paradigma: De transmisor de información a facilitador del aprendizaje autónomo.

Durante décadas, la figura del docente estuvo asociada con la posesión y transmisión del conocimiento. Su palabra organizaba la clase y marcaba el ritmo de las actividades. El alumnado escuchaba, tomaba apuntes y reproducía contenidos cuya pertinencia rara vez podía discutir. Aquel modelo respondió a condiciones institucionales y culturales. Sin embargo, la expansión de las fuentes de información ha modificado las preguntas educativas. Hoy importa también quién interpreta lo aprendido y con qué criterio lo utiliza.

El desplazamiento hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje exige revisar la autoridad pedagógica. Conservar autoridad no equivale a controlar cada respuesta ni a anticipar todas las decisiones del estudiante. El educador aporta experiencia para orientar búsquedas, reconocer errores y plantear problemas relevantes. Su intervención gana valor cuando abre posibilidades de comprensión. La clase deja de depender de una explicación continua y comienza a organizarse alrededor de preguntas

relevantes que merecen una investigación verdaderamente compartida.

Aprender de manera autónoma tampoco significa trabajar en aislamiento. La autonomía se construye mediante apoyos oportunos que permiten asumir responsabilidades cada vez mayores. Al principio, muchos estudiantes necesitan criterios explícitos para seleccionar información y valorar sus avances. Más adelante pueden formular objetivos propios y justificar sus decisiones. La tarea docente consiste en graduar las ayudas sin convertirlas en dependencia. Retirarlas demasiado pronto produce desconcierto; mantenerlas indefinidamente limita la confianza intelectual que la educación pretende cultivar.

Una transformación semejante comienza por la mirada del educador sobre su propia práctica. Ventista y Brown (2023), mediante una revisión sistemática, examinan las relaciones entre aprendizaje profesional docente y resultados del alumnado. Su trabajo permite reconocer que la mejora pedagógica requiere atender a las experiencias de formación y a sus efectos educativos. Cambiar una dinámica de aula demanda algo más que adoptar recursos novedosos. Requiere observar lo ocurrido, contrastar decisiones y aprender de sus consecuencias.

En una clase orientada hacia la autonomía, las preguntas adquieren una función distinta. Ya no sirven únicamente para comprobar si alguien recuerda una definición. Pueden revelar interpretaciones, poner a prueba argumentos y descubrir conexiones inesperadas. Una pregunta bien formulada concede tiempo para pensar y admite respuestas provisionales. El docente escucha antes de intervenir. Cuando una idea resulta incompleta, procura convertirla en ocasión de examen colectivo en lugar de clausurar la conversación con una corrección inmediata.

El diálogo pedagógico ofrece una vía concreta para redistribuir la participación intelectual. Calcagni et al. (2023)

estudian experiencias docentes vinculadas con prácticas dialógicas y procesos de indagación dirigidos por profesionales. Su investigación destaca la relación entre la capacidad de actuación del profesorado y el desarrollo de conversaciones educativas. Desde esa perspectiva, escuchar al alumnado implica tomar en serio sus razonamientos. También exige sostener condiciones para que las diferencias de interpretación puedan discutirse con respeto mutuo.

La planificación conserva su importancia, aunque cambia su propósito inmediato. En vez de definir cada minuto por la cantidad de contenidos expuestos, el educador considera las decisiones cognitivas que deberán tomar sus estudiantes. Diseña situaciones donde comparar evidencias, formular hipótesis o revisar procedimientos resulte necesario. Prevé apoyos y posibles obstáculos. Aun con una preparación cuidadosa, acepta que una intervención inesperada pueda abrir una ruta fértil. Enseñar requiere estructura, pero también atención a lo que ocurre.

La evaluación participa de la misma transformación. Cuando queda reducida a una calificación, ofrece poca información para orientar el esfuerzo posterior. En cambio, los criterios compartidos permiten reconocer avances y dificultades mientras es posible intervenir. La autoevaluación adquiere sentido cuando el estudiante puede explicar qué hizo, por qué eligió un procedimiento y qué necesita modificar. El docente acompaña esa lectura con observaciones. La retroalimentación deja entonces una tarea intelectual abierta, en lugar de cerrar el aprendizaje.

No todos los estudiantes llegan al aula con iguales oportunidades para ejercer autonomía. Algunos han aprendido a preguntar y defender sus ideas; otros temen equivocarse ante sus compañeros. Reconocer tales diferencias impide confundir independencia con abandono pedagógico. La mediación responsable ofrece diversas formas de participación y cuida la dignidad de quien necesita más tiempo. Facilitar el aprendizaje también implica advertir barreras silenciosas. Una enseñanza justa

amplía progresivamente las posibilidades reales de decidir y comprender libremente.

La disposición del docente a investigar su práctica fortalece esa responsabilidad. Calcagni et al. (2023) analizan un enfoque de indagación impulsado por profesores para desarrollar prácticas de diálogo en el aula. La experiencia investigada permite considerar al educador como productor de conocimiento sobre su trabajo cotidiano. Registrar conversaciones, revisar intervenciones y contrastar interpretaciones enriquece sus decisiones. Ninguna técnica garantiza por sí misma la participación. Su valor depende de las relaciones pedagógicas que contribuye a construir.

El acceso inmediato a respuestas plantea otra exigencia para la formación autónoma. Encontrar información resulta relativamente sencillo; distinguir una explicación rigurosa de una afirmación engañosa requiere práctica sostenida. El educador ayuda a examinar procedencias, reconocer vacíos y argumentar elecciones. También muestra que rectificar una conclusión constituye parte del trabajo intelectual. Frente a la velocidad de las respuestas disponibles, la escuela puede preservar espacios de lectura atenta y deliberación. Pensar necesita tiempo, buenas preguntas y razones.

El paso de transmisor a facilitador modifica la relación cotidiana entre enseñar y aprender. El docente continúa aportando conocimientos y asumiendo responsabilidades que nadie puede delegar por completo. Sin embargo, mide su intervención por la capacidad que desarrolla en quienes aprenden para comprender, decidir y seguir formándose. Ventista y Brown (2023) permiten situar tal aspiración dentro de una reflexión sobre aprendizaje profesional y resultados educativos. La transformación se reconoce en decisiones sostenidas con criterio y paciencia.

1.2. Neuroplasticidad y mentalidad de crecimiento: Creer en la capacidad de evolución del estudiante y de uno mismo.

La posibilidad de aprender durante toda la vida encuentra fundamento en una propiedad extraordinaria del cerebro humano: su capacidad de reorganizar conexiones a partir de la experiencia. La neuroplasticidad permite comprender que las habilidades no permanecen inmóviles después de cierta edad. Sin embargo, cambiar requiere práctica y condiciones favorables. Para el educador, reconocer dicha capacidad transforma la manera de interpretar sus límites profesionales. Aquello que hoy resulta difícil puede adquirir otra forma mediante experiencias deliberadas.

Hablar de plasticidad cerebral exige evitar interpretaciones simplificadas. El cerebro cambia continuamente, pero ninguna transformación garantiza por sí misma un aprendizaje valioso. La calidad de las experiencias importa tanto como su repetición. También intervienen el descanso, la atención y las emociones. Desde una perspectiva pedagógica, interesa comprender que el desarrollo requiere tiempo y oportunidades de revisión. Una dificultad persistente merece ser examinada con rigor antes de convertirse en un juicio definitivo sobre las capacidades personales.

La mentalidad de crecimiento aporta una dimensión psicológica a dicha comprensión. Consiste en considerar que las capacidades pueden desarrollarse mediante aprendizaje, estrategias y apoyo adecuado. Laine y Tirri (2023) revisan investigaciones sobre las creencias docentes y las prácticas orientadas al crecimiento. Su análisis permite apreciar que las ideas del profesorado acerca de la capacidad influyen en sus decisiones educativas. Conviene recordar que creer en la mejora no elimina las diferencias individuales ni asegura resultados idénticos.

En la trayectoria profesional abundan experiencias capaces de fijar una imagen rígida de uno mismo. Un error durante una

clase puede convertirse en prueba de incompetencia. Una actividad fallida puede alimentar la convicción de que innovar carece de sentido. La mentalidad de crecimiento invita a examinar tales interpretaciones. El tropiezo conserva su gravedad cuando afecta al aprendizaje, pero deja de funcionar como sentencia personal. Importa identificar sus causas y decidir qué puede modificarse posteriormente después.

La disposición a mejorar se reconoce menos en las declaraciones que en las respuestas cotidianas. Zhang y He (2024) examinan si manifestar una mentalidad de crecimiento garantiza prácticas de retroalimentación coherentes con ella. La pregunta resulta pertinente porque las creencias expresadas pueden distanciarse de las actuaciones observables. Un profesor puede defender la capacidad de aprender y emitir comentarios que desalientan nuevos intentos. La coherencia exige revisar el lenguaje empleado ante las dificultades reales del alumnado.

Las palabras pronunciadas después de un error tienen consecuencias educativas. Decir que alguien carece de talento clausura posibilidades que todavía no han sido examinadas. Pero elogiar cualquier esfuerzo tampoco ayuda cuando las estrategias utilizadas resultan ineficaces. La retroalimentación necesita señalar aspectos concretos del trabajo y ofrecer caminos de mejora. El estudiante merece conocer qué logró y dónde necesita intervenir. Una valoración cuidadosa reconoce el esfuerzo sin ocultar la calidad real del resultado efectivamente obtenido.

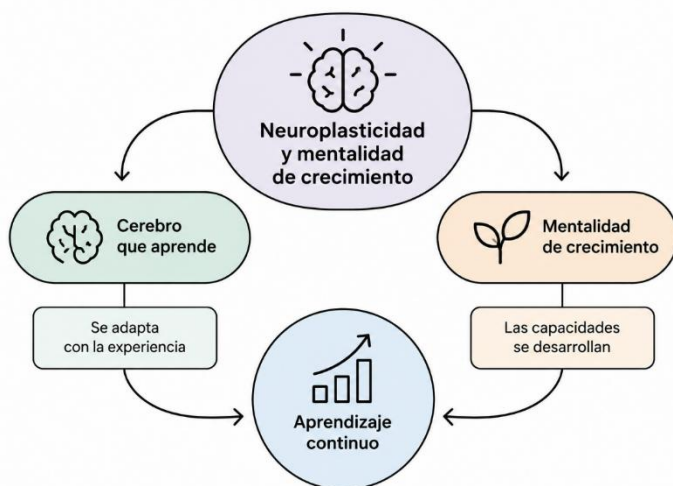
La neuroplasticidad también invita a revisar la relación entre repetición y aprendizaje. Practicar una tarea puede favorecer su dominio, aunque repetir mecánicamente los mismos errores consolide procedimientos poco útiles. Por ello conviene alternar ejercicios, recuperar conocimientos y examinar equivocaciones. El educador necesita distinguir entre perseverancia productiva y desgaste innecesario. A veces avanzar demanda insistir; otras veces exige abandonar un método conocido. La flexibilidad intelectual

comienza cuando se acepta que cambiar de estrategia constituye una decisión.

En la formación docente, adoptar una mentalidad de crecimiento implica convivir con cierta incomodidad. Aprender una herramienta desconocida o revisar una explicación habitual puede despertar resistencia. La experiencia acumulada ofrece seguridad, pero también puede volver invisibles algunas rutinas. Laine y Tirri (2023) sitúan las creencias del profesorado dentro del estudio de prácticas educativas orientadas al desarrollo. Tal enfoque ayuda a comprender por qué la disposición personal merece atención junto con las competencias técnicas adquiridas previamente.

Figura 2

Fundamentos del aprendizaje y crecimiento



Existe una diferencia entre reconocer posibilidades de cambio y exigir mejoramiento permanente. La segunda postura puede convertir cada dificultad en una deuda individual y desconocer las condiciones laborales. Ningún educador aprende de manera ilimitada ni dispone siempre de recursos suficientes. La

mentalidad de crecimiento adquiere sentido cuando admite restricciones reales y permite establecer prioridades razonables. Cuidar los ritmos de aprendizaje también corresponde a los adultos. La exigencia profesional necesita convivir con límites humanos plenamente reconocibles.

El ambiente institucional puede favorecer o debilitar esa disposición. Cuando toda equivocación se interpreta como falta de compromiso, los docentes aprenden a ocultar dudas. En cambio, una cultura de revisión respetuosa facilita reconocer problemas antes de que se vuelvan persistentes. Compartir experiencias requiere confianza y criterios profesionales claros. La mejora deja de depender exclusivamente de esfuerzos aislados. Se convierte en una práctica compartida donde preguntar y rectificar resulta compatible con ejercer responsabilidad ante los demás.

La investigación de Zhang y He (2024) invita a prestar atención a la distancia posible entre las convicciones declaradas y la retroalimentación practicada. Esa tensión merece observarse sin reducirla a incoherencia moral. Las respuestas automáticas suelen formarse durante años de experiencia y pueden persistir incluso cuando cambian las ideas. Modificarlas requiere identificar patrones concretos. Escuchar las propias expresiones y revisar trabajos comentados permite reconocer hábitos que pasan inadvertidos durante la actividad educativa diaria habitual.

Comprender la neuroplasticidad y cultivar una mentalidad de crecimiento abre una responsabilidad íntima para quien enseña. Significa aceptar que la identidad profesional permanece disponible para nuevas elaboraciones sin perder su historia. El conocimiento adquirido conserva valor, aunque necesite revisiones. Cada decisión ofrece información acerca de lo aprendido y de aquello que todavía reclama atención. La evolución docente se vuelve creíble cuando la apertura al cambio encuentra expresión en acciones pacientes, conscientes, consistentes y verificables.

1.3. Desaprender para reaprender: Romper con las viejas estructuras de la educación del siglo pasado.

Desaprender constituye una tarea menos evidente que adquirir conocimientos nuevos. En la profesión docente, muchas decisiones nacen de experiencias repetidas hasta convertirse en respuestas casi automáticas. Algunas conservan plena utilidad; otras persisten porque ofrecen seguridad o porque nunca fueron examinadas. Reconocer esa diferencia demanda una mirada cuidadosa sobre la propia trayectoria. Nadie necesita renunciar a cuanto sabe para evolucionar. El verdadero trabajo comienza cuando una práctica familiar deja de justificarse únicamente por su antigüedad.

La costumbre posee una fuerza particular dentro de las instituciones educativas. Los horarios, las formas de evaluar y los modos de organizar la participación suelen transmitirse entre generaciones de profesores. Su permanencia puede responder a razones legítimas, aunque también puede encubrir decisiones que perdieron pertinencia. Desaprender requiere preguntar qué problema resolvía originalmente cada procedimiento y si continúa resolviéndolo. Una respuesta incómoda puede abrir una conversación profesional que durante años parecía innecesaria dentro del equipo.

Conviene distinguir el desaprendizaje de la simple sustitución de métodos. Abandonar una rutina sin comprender sus fundamentos puede conducir a otra igualmente rígida. El cambio adquiere profundidad cuando el educador identifica las creencias que orientaban su actuación y contrasta sus consecuencias con las necesidades observadas. A veces descubre que una regla considerada indispensable respondía a una circunstancia pasajera. Otras veces confirma que conviene conservarla. El discernimiento importa más que la novedad por sí misma.

El aprendizaje profesional ofrece un marco para examinar tales decisiones. Zhou et al. (2022), mediante una revisión sistemática de investigaciones sobre docentes de formación profesional, estudian distintas formas de desarrollo y aprendizaje en el ejercicio de la enseñanza. Su trabajo permite situar la revisión de prácticas dentro de procesos profesionales más amplios. Desaprender exige oportunidades para observar, dialogar y ensayar alternativas. Una capacitación aislada difícilmente modifica hábitos arraigados sin continuidad en el trabajo cotidiano.

La resistencia al cambio merece una lectura que vaya más allá de atribuirle a falta de voluntad. Algunas prácticas representan años de esfuerzo y forman parte del reconocimiento profesional recibido. Cuestionarlas puede sentirse como una descalificación de la propia historia. Por eso resulta necesario separar la dignidad del educador de la eficacia de sus procedimientos. Una trayectoria valiosa admite revisiones. Reconocer limitaciones no borra los logros anteriores ni obliga a despreciar la experiencia acumulada.

En ocasiones, el primer aprendizaje consiste en escuchar aquello que contradice nuestras expectativas. Una observación del alumnado puede revelar que una consigna aparentemente clara produce interpretaciones diferentes. Un colega puede advertir dificultades que pasan inadvertidas para quien dirige la clase. Recibir tales señales exige contener la respuesta defensiva y formular preguntas antes de justificarse. El desacuerdo deja entonces de vivirse como amenaza. Se convierte en información que merece examen, aunque después no resulte convincente.

Las condiciones institucionales influyen en la disposición para revisar creencias. Zhang y He (2024) investigan la relación entre orientación cultural, clima escolar percibido y formación de mentalidades de crecimiento entre docentes. Su planteamiento recuerda que las actitudes profesionales no se desarrollan al margen del entorno de trabajo. Allí donde expresar dudas acarrea sanciones informales, resulta más difícil abandonar hábitos. La confianza

colectiva permite discutir decisiones sin convertir cada diferencia en un conflicto personal.

Reaprender comienza cuando la reflexión se traduce en una actuación verificable. El educador modifica una consigna, cambia la secuencia de una actividad o ensaya otra manera de acompañar el trabajo. Conviene delimitar la modificación para reconocer sus efectos. Transformar simultáneamente todos los procedimientos dificulta saber qué produjo una mejora o un retroceso. La experimentación responsable necesita criterios previos y atención a las respuestas del grupo. También requiere disposición para rectificar decisiones recientes.

El proceso rara vez avanza de manera lineal. Bajo presión, incluso un docente convencido de la necesidad de cambiar puede recuperar respuestas conocidas. Tal retorno no invalida necesariamente lo aprendido. Revela la persistencia de hábitos construidos durante años y la importancia de disponer de apoyos concretos. Registrar incidentes, conversar con colegas y revisar evidencias ayuda a reconocer patrones. La continuidad del esfuerzo importa, pero también la calidad de las condiciones disponibles para sostenerlo.

La revisión sistemática de Zhou et al. (2022) permite considerar el aprendizaje de los docentes de formación profesional como un campo de investigación con múltiples experiencias y modalidades. Desde esa perspectiva, desaprender no debería reducirse a una exigencia individual de adaptación. Los espacios compartidos de análisis pueden ampliar las alternativas disponibles y evitar decisiones improvisadas. La experiencia ajena ofrece referencias útiles, aunque cada educador necesita valorar su pertinencia antes de trasladarla a su práctica.

También existen conocimientos que conviene proteger durante cualquier transformación. La atención a la dignidad del estudiante, el dominio disciplinar y la responsabilidad de evaluar

con justicia no pierden valor por la aparición de nuevos recursos. Desaprender exige distinguir principios de procedimientos. Los primeros orientan las decisiones; los segundos pueden variar según las circunstancias. Cuando tal distinción permanece clara, cambiar una técnica no equivale a abandonar compromisos profesionales. La continuidad ética sostiene la renovación pedagógica.

Reaprender significa incorporar lo descubierto a una manera más consciente de ejercer la docencia. No basta con reconocer una práctica inadecuada si las decisiones posteriores permanecen intactas. El cambio necesita tiempo para adquirir consistencia y admite nuevas revisiones cuando aparecen evidencias distintas. Cada profesor conserva una historia que influye en su juicio. Trabajar sobre ella permite elegir con mayor libertad. La evolución profesional comienza a notarse cuando la experiencia deja de dictar respuestas incuestionables.

1.4. Resiliencia docente ante la incertidumbre: Herramientas emocionales para gestionar la frustración en entornos cambiantes.

La incertidumbre forma parte de la experiencia educativa, aunque durante mucho tiempo se haya intentado reducir mediante planificaciones y procedimientos estables. Ningún docente puede anticipar todas las respuestas del alumnado ni controlar las circunstancias que afectan su trabajo. Los cambios institucionales y las dificultades personales alteran incluso las jornadas mejor preparadas. Frente a tales condiciones, la resiliencia adquiere sentido como capacidad de preservar el compromiso profesional mientras se buscan respuestas razonables ante situaciones que generan tensión.

La resiliencia docente no equivale a soportar indefinidamente cualquier exigencia. Implica reconocer las presiones que afectan el ejercicio profesional y disponer de recursos para responder sin comprometer la salud ni la calidad educativa.

Un profesor puede mantener su responsabilidad y necesitar apoyo al mismo tiempo. Admitir el cansancio permite identificar condiciones que requieren atención. La fortaleza profesional se expresa también mediante decisiones prudentes, especialmente cuando continuar trabajando de la manera habitual comienza a producir consecuencias perjudiciales.

Figura 3

Componentes de la resiliencia docente



La relación entre bienestar docente y calidad de la enseñanza merece especial atención durante periodos de crisis. Sacré y Ries (2023) examinan ambas dimensiones mediante un estudio retrospectivo desarrollado durante la pandemia de COVID-19. Su investigación permite considerar las dificultades educativas desde una perspectiva que reconoce las experiencias personales del profesorado. La incertidumbre afecta las condiciones de trabajo y puede modificar la manera de enseñar. Comprender tales relaciones exige atender tanto a las personas como a sus responsabilidades.

La experiencia de una crisis deja huellas que no siempre resultan visibles. Algunos docentes recuerdan la presión de responder rápidamente a exigencias desconocidas. Otros conservan la sensación de haber trabajado intensamente sin alcanzar los resultados esperados. Tales vivencias pueden modificar la confianza profesional y la disposición para afrontar nuevas situaciones. Reconocerlas constituye un ejercicio de comprensión institucional. Las dificultades acumuladas necesitan espacios de expresión donde puedan examinarse sin convertir el sufrimiento en una competencia de resistencia.

Ante circunstancias imprevisibles, la capacidad de establecer prioridades protege el sentido del trabajo educativo. No todas las tareas poseen igual urgencia ni requieren idéntica dedicación. El docente resiliente distingue las responsabilidades indispensables de aquellas que pueden reorganizarse. Tal discernimiento reduce decisiones precipitadas y permite concentrar esfuerzos donde producen mayor beneficio pedagógico. También ayuda a reconocer cuándo una exigencia excede los recursos disponibles. Establecer límites razonables constituye una expresión de responsabilidad profesional y cuidado personal.

El acompañamiento institucional desempeña un papel relevante en la capacidad del profesorado para afrontar situaciones exigentes. Ulla y Poom-Valickis (2023) analizan mediante una revisión sistemática factores docentes y escolares que facilitan la implementación de programas de aprendizaje socioemocional. Su investigación permite reconocer la importancia de las condiciones organizativas para sostener iniciativas educativas. La resiliencia requiere relaciones de confianza y apoyos accesibles. Ninguna comunidad debería depender exclusivamente de la resistencia individual de sus integrantes.

La colaboración entre colegas puede reducir el aislamiento que acompaña muchas decisiones difíciles. Compartir una preocupación permite descubrir que otros enfrentan problemas

semejantes y han encontrado respuestas útiles. Sin embargo, el apoyo mutuo necesita condiciones concretas: tiempo para conversar y respeto por la confidencialidad. Una reunión dedicada únicamente a distribuir tareas difícilmente cumple esa función. Las comunidades profesionales adquieren mayor valor cuando también permiten expresar dudas y reconocer necesidades sin temor al descrédito público innecesario.

La incertidumbre también modifica las relaciones con los estudiantes. En periodos de tensión pueden aparecer dificultades de concentración y respuestas emocionales que alteran la convivencia. El educador necesita mantener expectativas claras sin desconocer las circunstancias. Escuchar con atención ayuda a interpretar conductas antes de responder impulsivamente. Al mismo tiempo, cuidar el vínculo pedagógico no exige asumir funciones terapéuticas ajenas a la profesión. Saber cuándo solicitar colaboración especializada protege a todos los participantes del proceso educativo.

El estudio de Sacré y Ries (2023) aporta una referencia para examinar conjuntamente el bienestar del profesorado y la calidad de su enseñanza durante una situación extraordinaria. Desde esa preocupación, resulta pertinente observar señales cotidianas de desgaste antes de que se acumulen. La irritabilidad persistente o la pérdida de concentración merecen atención. Identificar tales manifestaciones no equivale a emitir diagnósticos. Permite reconocer tempranamente necesidades y buscar respuestas proporcionales dentro de las posibilidades personales e institucionales.

La preparación ante acontecimientos inciertos requiere criterios flexibles de actuación. Una planificación puede contemplar alternativas sin pretender anticipar cada dificultad. Conviene definir qué aprendizajes deben preservarse cuando cambian los tiempos o los recursos disponibles. También resulta útil establecer canales claros de comunicación para evitar

decisiones contradictorias. La capacidad de adaptación se fortalece mediante acuerdos comprensibles y responsabilidades distribuidas. Cuando aparecen imprevistos, contar con referencias institucionales compartidas disminuye la improvisación y favorece respuestas educativas más cuidadosas.

Ulla y Poom-Valickis (2023) destacan en su revisión el interés de los factores escolares y docentes que intervienen en la implementación de programas socioemocionales. Tal perspectiva invita a considerar la resiliencia como una responsabilidad compartida por la comunidad. Los equipos directivos pueden contribuir mediante expectativas realistas y mecanismos de apoyo. Los docentes participan al comunicar necesidades y colaborar en acuerdos viables. El bienestar profesional requiere continuidad organizativa y decisiones que puedan sostenerse en la práctica.

La resiliencia adquiere profundidad cuando el educador reconoce aquello que puede modificar y aquello que escapa a su intervención inmediata. Distinguir ambas dimensiones evita asumir responsabilidades imposibles y permite actuar con mayor claridad. La incertidumbre continuará acompañando la enseñanza porque trabajar con personas implica encontrarse con situaciones abiertas. Permanecer disponible para educar exige cuidar las propias capacidades y aceptar ayuda cuando resulta necesaria. La responsabilidad profesional también consiste en preservar condiciones humanas para seguir enseñando.

1.5. El propósito como motor pedagógico: Redescubrir el "por qué" enseñamos para inspirar el "cómo" aprenden.

El propósito pedagógico nace de una pregunta que acompaña silenciosamente la trayectoria docente: para qué merece la pena enseñar. Su respuesta no permanece necesariamente intacta con los años. Las experiencias del aula y las necesidades de los estudiantes pueden modificarla. Sin embargo, contar con una orientación reconocible permite tomar decisiones cuando las

exigencias cotidianas dispersan la atención. El propósito adquiere valor cuando vincula las convicciones personales con responsabilidades educativas que trascienden la satisfacción inmediata del profesor.

La vocación suele mencionarse como fundamento del trabajo educativo, aunque conviene examinarla sin idealizaciones. Sentir entusiasmo por enseñar puede favorecer la dedicación, pero resulta insuficiente para orientar decisiones complejas. El propósito requiere identificar qué aportación educativa considera valiosa cada profesional y mediante qué acciones pretende realizarla. También demanda reconocer las necesidades concretas de quienes aprenden. Una intención generosa adquiere significado pedagógico cuando encuentra correspondencia con experiencias educativas pertinentes y responsabilidades asumidas conscientemente.

La identidad profesional mantiene una relación estrecha con las razones que sostienen el ejercicio docente. Rushton et al. (2023), mediante una revisión sistemática de la literatura, examinan la identidad del profesorado a lo largo de su vida profesional. Su investigación ofrece un marco para comprender que la manera de reconocerse como educador merece atención durante la trayectoria laboral. Desde tal perspectiva, el propósito puede interpretarse como una orientación personal que participa en las decisiones profesionales.

En ocasiones, las razones que llevaron a elegir la docencia quedan cubiertas por obligaciones administrativas y demandas institucionales. La jornada transcurre entre registros, reuniones y actividades cuya urgencia dificulta reconocer su significado educativo. Recuperar el propósito requiere examinar la relación entre las tareas realizadas y los aprendizajes que se pretende favorecer. Algunas obligaciones resultan inevitables. Otras admiten reorganización. Distinguir las permite administrar la atención profesional sin perder de vista a las personas que justifican el trabajo.

El propósito también influye en la selección de prioridades curriculares. Un educador comprometido con la comprensión profunda necesita preguntarse qué conocimientos merecen mayor atención y qué experiencias pueden favorecer su apropiación. La respuesta depende de los objetivos formativos y de las características del grupo. No basta con cumplir una programación mediante actividades sucesivas. Cada decisión debería conservar una relación comprensible con los aprendizajes previstos. Esa correspondencia permite actuar con criterio cuando aparecen demandas imprevistas.

La formación de quienes acompañan el desarrollo profesional del profesorado amplía la comprensión del propósito educativo. Liao et al. (2023) realizan una revisión sistemática sobre el aprendizaje profesional de formadores docentes vinculados con instituciones distintas de las universidades. Su investigación permite reconocer la diversidad de experiencias relacionadas con la formación de educadores. Desde esa mirada, orientar el desarrollo profesional requiere considerar las responsabilidades de quienes enseñan y de quienes contribuyen a su preparación.

La claridad de propósito puede expresarse en decisiones pequeñas que rara vez reciben reconocimiento público. Preparar una explicación adicional para quien necesita comprender mejor o dedicar tiempo a revisar una dificultad persistente manifiesta una orientación educativa concreta. Tales acciones adquieren significado cuando responden a necesidades identificadas. Sin embargo, el compromiso tampoco exige disponibilidad ilimitada. Una intención pedagógica responsable considera los recursos personales y las obligaciones compartidas. Su continuidad depende de mantener expectativas compatibles con condiciones reales.

La relación entre propósito e identidad adquiere especial relevancia cuando el docente atraviesa transiciones profesionales. Cambiar de institución o asumir nuevas responsabilidades puede modificar la percepción de su contribución educativa. Rushton et

al. (2023) abordan la identidad docente desde una revisión de investigaciones sobre la vida profesional del profesorado. Tal aproximación permite considerar la trayectoria como una dimensión relevante para comprender las experiencias laborales. El propósito necesita conservar significado mientras cambian las funciones desempeñadas.

El sentido del trabajo educativo también se construye mediante relaciones profesionales. Las conversaciones con colegas permiten contrastar aspiraciones personales con necesidades institucionales y compromisos compartidos. Un propósito exclusivamente individual puede encontrar dificultades cuando desconoce las responsabilidades colectivas. Por ello conviene establecer acuerdos acerca de los aprendizajes que la comunidad considera prioritarios. Tales acuerdos requieren deliberación y apertura a diferencias legítimas. La cooperación adquiere profundidad cuando cada participante comprende la contribución que espera realizar mediante su trabajo.

La coherencia entre propósito y práctica merece una revisión periódica. Las intenciones educativas pueden expresarse con claridad y permanecer ausentes de las decisiones cotidianas. Examinar trabajos estudiantiles o analizar situaciones concretas permite reconocer posibles distancias. Conviene formular preguntas precisas acerca de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas y los resultados observados. La reflexión adquiere utilidad cuando conduce a decisiones verificables. Mantener un propósito vivo requiere examinar sus manifestaciones sin convertirlo en una declaración permanente.

El aprendizaje profesional constituye una oportunidad para renovar las razones que orientan la enseñanza. Liao et al. (2023) estudian mediante una revisión sistemática el aprendizaje de formadores docentes que desarrollan su labor fuera del ámbito universitario. Su aportación permite ampliar la atención hacia diferentes participantes de la formación profesional educativa.

Desde tal perspectiva, el propósito puede enriquecerse mediante encuentros con otras experiencias. La reflexión compartida ayuda a reconsiderar prioridades y reconocer necesidades formativas previamente inadvertidas.

Tabla 1

Dimensiones de la mentalidad docente en la transición del aula tradicional al pensamiento exponencial

Dimensión pedagógica	Fundamento y proyección en la práctica docente
Del transmisor de información al facilitador del aprendizaje autónomo	El educador transforma su función mediante la orientación del pensamiento crítico y la participación activa del alumnado. Promueve decisiones fundamentadas y experiencias que fortalecen la autonomía intelectual.
Neuroplasticidad y mentalidad de crecimiento	El reconocimiento de la capacidad humana para aprender favorece una disposición permanente al desarrollo profesional. Los errores adquieren valor formativo cuando permiten revisar estrategias y mejorar las prácticas educativas.
Desaprender para reaprender	La revisión de creencias y hábitos profesionales permite identificar prácticas que han perdido pertinencia. El docente incorpora nuevos conocimientos mediante la reflexión y la evaluación consciente de sus decisiones pedagógicas.
Resiliencia docente ante la incertidumbre	La capacidad de afrontar situaciones cambiantes requiere regulación emocional y apoyo institucional. El bienestar profesional favorece respuestas pedagógicas responsables ante condiciones imprevistas y exigencias educativas complejas.
El propósito como motor pedagógico	La claridad del sentido profesional orienta las decisiones educativas y fortalece la identidad docente. La correspondencia entre convicciones y acciones permite sostener compromisos éticos vinculados con el aprendizaje y el desarrollo humano.

Nota. Elaboración propia a partir de los cinco apartados del capítulo 1. Las dimensiones presentan los fundamentos conceptuales y sus implicaciones para el ejercicio profesional del educador.

Capítulo II

La Evolución de las Herramientas: Tecnología con Propósito Humano

La historia de la educación también puede leerse a través de las herramientas que han acompañado el trabajo docente. Cada generación ha incorporado recursos capaces de modificar las formas de enseñar y aprender. Sin embargo, la transformación tecnológica contemporánea plantea interrogantes que trascienden la incorporación de dispositivos. La cuestión de fondo reside en comprender qué lugar ocupa la persona dentro de tales cambios. Educar continúa siendo una responsabilidad humana que exige sensibilidad, conocimiento y decisiones fundamentadas.

La presencia creciente de tecnologías digitales ha transformado las condiciones en que circula el conocimiento y se desarrollan las relaciones educativas. La información llega con rapidez y las posibilidades de interacción superan los límites tradicionales del aula. Pero mayor disponibilidad no equivale necesariamente a mejor comprensión. El profesorado necesita interpretar las transformaciones sin perder de vista los propósitos de su labor. Cada recurso adquiere significado cuando responde a necesidades educativas reconocibles y contribuye al desarrollo integral del estudiante.

La relación entre docencia y tecnología se encuentra atravesada por expectativas sociales que frecuentemente presentan la innovación como garantía de progreso. Tal percepción merece una lectura cuidadosa. Orozco Buele et al. (2023) examinan las competencias digitales docentes en América Latina y permiten reconocer la importancia de fortalecer capacidades profesionales vinculadas con los entornos tecnológicos. Desde esa perspectiva, el desarrollo educativo requiere preparación y discernimiento para incorporar recursos sin debilitar los fundamentos pedagógicos que orientan la enseñanza.

Las transformaciones actuales también afectan la manera en que el profesorado comprende su identidad profesional. Las herramientas modifican procedimientos habituales y generan nuevas demandas de actualización. Algunas prácticas pierden

vigencia mientras otras adquieren posibilidades antes impensables. En medio de tales movimientos permanece una pregunta necesaria: ¿qué responsabilidades deben conservar su sentido independientemente del recurso utilizado? La respuesta exige reconocer que la autoridad pedagógica se construye mediante conocimientos, relaciones de confianza y compromiso con el aprendizaje de cada persona.

Figura 4

Tecnología educativa con propósito humano



El desarrollo de sistemas capaces de producir información y participar en tareas intelectuales ha intensificado la discusión sobre los límites de la intervención tecnológica. Tan et al. (2025) examinan las aplicaciones de la inteligencia artificial en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Sus aportaciones permiten reconocer un campo de posibilidades que demanda preparación continua. La incorporación de herramientas inteligentes requiere comprender sus alcances y mantener una responsabilidad profesional explícita sobre las decisiones educativas adoptadas.

La transformación de los recursos educativos también modifica las experiencias de encuentro entre docentes y estudiantes. Las interacciones pueden desarrollarse mediante pantallas y plataformas que reorganizan los tiempos de participación. Kreijns et al. (2023) analizan la presencia social en modalidades educativas en línea y combinadas, aportando elementos para comprender la dimensión relacional del aprendizaje mediado. Su perspectiva recuerda que las condiciones tecnológicas influyen en la comunicación, aunque la calidad del vínculo depende de las prácticas humanas.

En ocasiones, la innovación llega acompañada de una presión silenciosa por adoptar herramientas antes de comprender plenamente sus consecuencias. El profesorado puede experimentar entusiasmo y desconcierto frente a exigencias que cambian con rapidez. Ambas reacciones forman parte de una experiencia profesional legítima. La madurez pedagógica exige reconocer los propios límites y construir respuestas mediante reflexión compartida. Ninguna actualización adquiere verdadero valor cuando desconoce los tiempos necesarios para aprender, ensayar y revisar las decisiones tomadas.

La creciente disponibilidad de información educativa introduce nuevas posibilidades para observar los procesos de aprendizaje. Los registros digitales permiten reconocer tendencias y formular preguntas sobre las experiencias estudiantiles. Børte et al. (2023) examinan las condiciones necesarias para emplear tecnologías en la evaluación formativa. Su revisión permite considerar la preparación profesional como un elemento relevante para interpretar evidencias. Los datos adquieren valor educativo cuando ayudan a comprender situaciones y fundamentar decisiones pedagógicas oportunas.

La expansión tecnológica también invita a revisar las condiciones de justicia que atraviesan la vida escolar. Las herramientas pueden ampliar oportunidades y reproducir

diferencias cuando sus diseños desconocen la diversidad humana. Cheah et al. (2023) estudian prácticas educativas apoyadas en tecnología desde una perspectiva orientada a la equidad. Su trabajo permite reconocer la necesidad de examinar las condiciones de participación. La responsabilidad institucional demanda observar las consecuencias de cada incorporación tecnológica sobre las experiencias de aprendizaje.

Frente a tales transformaciones, la formación docente necesita recuperar el valor de las preguntas pedagógicas que preceden a cualquier elección instrumental. ¿Qué aprendizaje merece promoverse? ¿Qué condiciones necesita el grupo? ¿Qué responsabilidades acompañan una decisión tecnológica? Las respuestas requieren deliberación y conocimiento de la realidad educativa. Alfredo et al. (2024) examinan enfoques centrados en las personas dentro de la analítica del aprendizaje y la inteligencia artificial. Su perspectiva favorece una lectura atenta de las implicaciones humanas.

El carácter humano de la educación se manifiesta especialmente en situaciones que demandan interpretación y cuidado. Una dificultad inesperada, una pregunta formulada con inseguridad o una conversación pendiente recuerdan la complejidad del oficio docente. Ninguna herramienta puede establecer por cuenta propia el significado educativo de tales experiencias. La sensibilidad profesional permite reconocer necesidades que no siempre aparecen en registros o indicadores. Allí se expresa una responsabilidad construida mediante la experiencia y el conocimiento de quienes aprenden.

El presente capítulo aborda la evolución de las herramientas educativas desde una mirada vinculada con la identidad y la responsabilidad profesional. La alfabetización digital consciente, la inteligencia artificial, los espacios virtuales, la evaluación apoyada en datos y los sesgos tecnológicos permiten examinar distintas dimensiones de una transformación

compartida. El código de honor docente encuentra aquí un campo concreto de expresión: decidir con fundamento y preservar la dignidad humana en cada experiencia educativa mediada por tecnología.

2.1. Alfabetización digital consciente: Dominar la técnica sin perder de vista la pedagogía del cuidado.

La alfabetización digital consciente constituye una dimensión de la formación docente contemporánea que exige comprender la tecnología desde una perspectiva crítica, ética y pedagógica. Su desarrollo trasciende el dominio instrumental de dispositivos y plataformas, pues demanda reconocer las implicaciones humanas de cada interacción digital. En la práctica educativa, implica tomar decisiones informadas sobre los recursos utilizados, valorar su pertinencia y preservar la autonomía profesional. La conciencia tecnológica comienza cuando el educador comprende las razones que orientan sus elecciones pedagógicas cotidianas.

Durante años, la incorporación tecnológica en las instituciones educativas estuvo vinculada principalmente con la disponibilidad de equipos y programas informáticos. Sin embargo, la experiencia acumulada demuestra que el acceso material resulta insuficiente cuando falta una comprensión pedagógica de sus posibilidades. Orozco Buele et al. (2023) examinan las competencias digitales vinculadas al desempeño docente latinoamericano y permiten reconocer la necesidad de fortalecer capacidades profesionales. Desde dicha perspectiva, alfabetizarse digitalmente implica desarrollar criterios que orienten una participación educativa responsable y reflexiva.

La conciencia digital adquiere profundidad cuando el profesorado reconoce que cada herramienta incorpora determinadas formas de organizar información, establecer relaciones y representar conocimientos. Ninguna plataforma

educativa permanece completamente ajena a las decisiones de quienes la diseñan. Sus estructuras pueden favorecer ciertas prácticas mientras limitan otras. Por ello, el docente necesita examinar las condiciones de uso antes de incorporarlas al aprendizaje. Tal discernimiento protege la intención educativa frente a dinámicas tecnológicas que frecuentemente privilegian rapidez, permanencia y consumo.

El pensamiento crítico ocupa un lugar central dentro de dicha alfabetización porque permite distinguir información confiable de contenidos imprecisos o deliberadamente manipulados. La abundancia de recursos disponibles exige procedimientos de verificación y lectura cuidadosa. Conviene examinar autorías, fechas y evidencias antes de aceptar afirmaciones difundidas mediante canales digitales. El profesorado transmite una enseñanza especialmente valiosa cuando demuestra prudencia intelectual ante sus estudiantes. Reconocer una duda y contrastar fuentes constituye una práctica formativa de responsabilidad epistemológica compartida.

La alfabetización digital también requiere comprender la relación entre identidad profesional y comportamiento en los entornos virtuales. Cada publicación, comentario o intercambio puede expresar valores asociados con la responsabilidad educativa. La prudencia comunicativa adquiere particular relevancia cuando participan estudiantes y familias. Nagel et al. (2023) estudian la capacidad de actuación profesional de los formadores docentes vinculada al desarrollo de competencias digitales. Su investigación permite considerar la autonomía pedagógica como parte del ejercicio responsable de la profesión educativa actual.

Una dimensión frecuentemente desatendida corresponde al tratamiento de los datos personales dentro de los espacios educativos digitales. La utilización de aplicaciones puede involucrar registros académicos, imágenes y conversaciones cuya exposición afecta derechos individuales. El educador necesita

conocer las condiciones de privacidad y actuar con reserva ante información sensible. También debe explicar al alumnado las consecuencias de compartir datos sin reflexión previa. La protección de la intimidad expresa respeto por la dignidad humana y responsabilidad institucional permanente.

La participación consciente en ambientes digitales demanda reconocer las diferencias que condicionan las oportunidades de aprendizaje. El acceso a dispositivos, la conectividad y las experiencias familiares producen situaciones educativas heterogéneas. Orozco Buele et al. (2023) abordan las competencias digitales docentes en América Latina, una región donde su desarrollo merece atención pedagógica sostenida. Ante dicha realidad, el profesorado debe valorar las posibilidades efectivas de participación del alumnado y evitar decisiones que profundicen desigualdades educativas previamente existentes.

Otro componente relevante corresponde a la gestión de la atención en ambientes caracterizados por estímulos permanentes. Las notificaciones y los contenidos sucesivos pueden fragmentar los procesos de lectura, análisis y elaboración intelectual. La alfabetización consciente invita a reconocer cuándo una actividad necesita conexión y cuándo conviene trabajar sin interrupciones. El docente que regula sus hábitos digitales ofrece una referencia práctica de autorregulación. La concentración recupera valor educativo cuando responde a una decisión deliberada y sostenida.

La formación de criterios digitales requiere espacios institucionales donde los docentes puedan deliberar sobre experiencias concretas. Las conversaciones profesionales permiten examinar errores, contrastar decisiones y construir acuerdos relacionados con el uso responsable de recursos tecnológicos. Nagel et al. (2023) analizan la agencia profesional de quienes forman docentes en el desarrollo de competencias digitales. Su aportación permite comprender la importancia de una participación activa del

profesorado en los procesos formativos, vinculada con su capacidad de juicio pedagógico.

La alfabetización digital consciente también modifica la relación del educador con sus propios procesos de aprendizaje. Reconocer limitaciones tecnológicas exige humildad intelectual y disposición para revisar conocimientos adquiridos. Ningún dominio instrumental permanece inalterable frente a transformaciones continuas. Aprender implica formular preguntas pertinentes, contrastar experiencias y aceptar que determinadas prácticas necesitan revisión. La madurez profesional se manifiesta cuando el docente puede reconocer aquello que desconoce sin comprometer su autoridad pedagógica ni renunciar a su responsabilidad educativa.

La dimensión ética de la alfabetización digital se expresa igualmente en el respeto por la producción intelectual ajena. Compartir materiales exige reconocer autorías, verificar permisos y distinguir entre colaboración legítima y apropiación indebida. Las facilidades técnicas para reproducir contenidos pueden debilitar la percepción del esfuerzo creativo involucrado en cada obra. Frente a ello, el docente tiene la responsabilidad de cultivar prácticas de atribución transparente. La honestidad académica encuentra en los ambientes digitales nuevas ocasiones para ejercerse.

Entendida desde la identidad docente, la alfabetización digital consciente representa una disposición permanente para actuar con criterio frente a decisiones tecnológicas cotidianas. Su sentido pedagógico reside en la capacidad de relacionar conocimientos técnicos con responsabilidades humanas concretas. Cada elección comunica una manera de comprender la enseñanza y el cuidado del otro. El código de honor profesional adquiere expresión cuando el educador utiliza su discernimiento para proteger la confianza, la integridad y la dignidad del aprendizaje compartido.

2.2. Inteligencia Artificial en el aula: Aliada estratégica para la personalización y optimización del tiempo docente.

La inteligencia artificial ha comenzado a intervenir en decisiones del aula, desde la preparación de materiales hasta la interpretación de respuestas estudiantiles. Su presencia modifica los tiempos de trabajo y abre preguntas sobre aquello que merece permanecer bajo responsabilidad docente. Una actividad puede producirse con mayor rapidez sin alcanzar necesariamente profundidad educativa. El valor de una herramienta depende de las decisiones que acompañan su empleo y de la atención dedicada a las personas que aprenden.

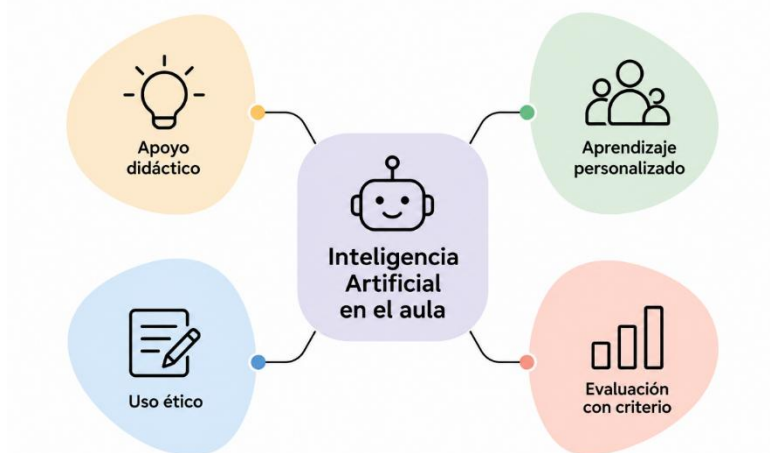
Comprender el funcionamiento de los sistemas generativos permite situar sus respuestas dentro de límites reconocibles. Producen textos y propuestas a partir de patrones aprendidos, pero pueden presentar afirmaciones equivocadas con apariencia convincente. Tan et al. (2025), en una revisión sistemática sobre inteligencia artificial y desarrollo profesional docente, examinan sus aplicaciones en la enseñanza. La cuestión pedagógica consiste en interpretar cada resultado como material susceptible de revisión, nunca como una explicación cuya autoridad deba aceptarse automáticamente.

En la planificación didáctica, la inteligencia artificial puede facilitar borradores de secuencias, preguntas orientadoras y ejemplos adaptables a diferentes niveles. Sin embargo, la coherencia de una clase depende de comprender al grupo y reconocer sus necesidades. Una propuesta generada puede parecer impecable sobre el papel y resultar inviable durante la jornada escolar. La experiencia docente permite advertir dificultades que ninguna descripción del alumnado alcanza a expresar con precisión. Allí comienza el trabajo de adaptación pedagógica.

La personalización del aprendizaje constituye una posibilidad atractiva, aunque merece un examen cuidadoso. Los sistemas pueden ofrecer explicaciones alternativas y ejercicios graduados según indicaciones recibidas. Aun cuando resulten útiles, sus respuestas no revelan por sí mismas las causas de una dificultad. Detrás de un error puede haber cansancio, inseguridad o conocimientos previos insuficientes. La conversación con el estudiante continúa siendo necesaria para interpretar aquello que una plataforma registra como una respuesta incorrecta en clase concreta.

Figura 5

Inteligencia artificial y práctica pedagógica



En las actividades de escritura, el uso de asistentes generativos plantea una tensión particular. Pueden ayudar a organizar ideas y revisar formulaciones, pero también desplazar el esfuerzo de construir argumentos propios. Lee et al. (2024) investigan las perspectivas de educadores universitarios sobre las repercusiones de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza y el aprendizaje. Desde esa discusión, conviene distinguir la ayuda

que impulsa la elaboración intelectual de aquella que reemplaza la participación del estudiante.

La evaluación enfrenta preguntas igualmente delicadas. Cuando una respuesta puede generarse en segundos, ciertos ejercicios dejan de mostrar con claridad lo que el estudiante comprende. Resulta pertinente solicitar explicaciones orales, versiones sucesivas y decisiones justificadas durante el proceso. Tales prácticas permiten observar razonamientos y reconocer avances que un producto terminado oculta. Evaluar exige atender la construcción del conocimiento y ofrecer oportunidades para que cada estudiante demuestre su comprensión mediante actuaciones verificables dentro del trabajo escolar.

La transparencia en el uso de inteligencia artificial favorece relaciones educativas basadas en expectativas comprensibles. El alumnado necesita saber qué apoyos están permitidos, qué tareas requieren elaboración personal y de qué manera debe declarar la asistencia recibida. Las reglas ambiguas generan incertidumbre y pueden convertir una práctica formativa en motivo de sospecha. Explicar los acuerdos antes de comenzar una actividad permite discutir sus razones y aplicar criterios consistentes. La confianza también se construye mediante normas claras.

El trabajo docente puede beneficiarse de apoyos automatizados para redactar comunicaciones preliminares, organizar recursos o proponer actividades complementarias. Tan et al. (2025) estudian la inteligencia artificial tanto en la enseñanza como en el desarrollo profesional del profesorado. Esa doble perspectiva invita a observar sus efectos sobre el oficio mismo. Ahorrar tiempo adquiere sentido cuando permite atender mejor las interacciones educativas. Delegar operaciones repetitivas requiere mantener una revisión cuidadosa de los materiales producidos antes de utilizarlos.

También importa considerar los sesgos presentes en los resultados generados. Un sistema puede reproducir representaciones parciales sobre culturas, capacidades o formas de vida, incluso cuando sus expresiones parecen neutrales. El docente debe examinar ejemplos y descripciones antes de compartirlos con el grupo. En ocasiones será necesario corregirlos y convertir el hallazgo en objeto de discusión. Analizar tales limitaciones permite mostrar que la producción automatizada de información participa de decisiones humanas y de desigualdades históricas persistentes.

La llegada de herramientas generativas modifica igualmente las relaciones de autoridad dentro del aula. Algunos estudiantes pueden atribuir mayor credibilidad a una respuesta inmediata que a una explicación trabajada colectivamente. Ante esa situación, prohibir toda consulta difícilmente resuelve el problema de fondo. Conviene pedir evidencias y confrontar interpretaciones. Lee et al. (2024) recogen perspectivas docentes sobre la inteligencia artificial generativa en educación superior. Sus aportes permiten considerar las inquietudes profesionales que acompañan dichos cambios educativos.

La preparación del profesorado necesita experiencias prácticas acompañadas de reflexión pedagógica. Aprender a formular instrucciones resulta útil, pero no garantiza la calidad de una actividad. Hace falta analizar respuestas defectuosas, comparar alternativas y reconocer cuándo conviene prescindir de la herramienta. Las comunidades docentes pueden compartir ensayos y documentar ajustes realizados en situaciones reales. Esa formación adquiere profundidad cuando se vincula con problemas de enseñanza identificables y respeta el juicio profesional construido mediante la experiencia cotidiana.

La inteligencia artificial obliga a revisar qué tareas merecen automatización y cuáles requieren presencia humana directa. Escuchar una preocupación, interpretar un silencio o acompañar una dificultad persistente demanda una sensibilidad que excede la

generación de respuestas. El compromiso profesional se manifiesta al establecer límites razonados y explicar las decisiones adoptadas. En el aula, la responsabilidad permanece vinculada a quien enseña. La tecnología puede ampliar los recursos disponibles, mientras el vínculo educativo conserva su carácter interpersonal.

2.3. Espacios virtuales con rostro humano: Cómo construir empatía, comunidad y cercanía a través de las pantallas.

Los espacios virtuales de aprendizaje han ampliado las posibilidades de encuentro entre personas que comparten una experiencia educativa sin ocupar necesariamente el mismo lugar. Sin embargo, la proximidad tecnológica no garantiza relaciones significativas. Una pantalla puede reunir numerosas voces y mantener intacta la sensación de distancia. La tarea docente consiste en crear condiciones para que cada participante encuentre reconocimiento, orientación y oportunidades reales de intervenir. La calidad del vínculo comienza en decisiones pedagógicas aparentemente pequeñas.

La presencia humana en un entorno virtual se construye mediante señales que permiten reconocer al otro como interlocutor auténtico. Una respuesta atenta, una pregunta pertinente o una devolución personalizada pueden modificar la experiencia de quien aprende. Kreijns et al. (2023) proponen un marco amplio para comprender la presencia social en modalidades en línea, híbridas y combinadas. Su planteamiento ayuda a examinar las condiciones que favorecen mutuamente la percepción de cercanía durante las interacciones educativas mediadas.

El diseño de un aula virtual comunica expectativas incluso antes de que comience la primera actividad. La organización de materiales, la claridad de las instrucciones y la accesibilidad de los canales de consulta pueden generar confianza o desconcierto. Cuando los estudiantes deben adivinar dónde encontrar apoyo, la

plataforma se convierte en una barrera. Conviene pensar cada sección desde la experiencia de quien ingresa por primera vez y necesita comprender qué hacer y a quién acudir.

La comunicación escrita ocupa un lugar decisivo en los cursos virtuales porque muchas intenciones deben expresarse sin el apoyo de gestos o entonaciones. Un mensaje demasiado escueto puede interpretarse como indiferencia, aunque haya sido redactado con prisa. La cortesía precisa y la explicación oportuna evitan malentendidos. También importa escuchar antes de responder. La sensibilidad docente aparece cuando las palabras reconocen circunstancias particulares sin perder claridad ni convertir la cercanía en una familiaridad excesiva e impropia.

La percepción de acompañamiento depende también de la continuidad del contacto. No basta con inaugurar un foro y esperar que la conversación surja espontáneamente. McNeill y Bushaala (2023) estudian las perspectivas de estudiantes de posgrado sobre la presencia eficaz del profesorado en cursos combinados. Su investigación dirige la atención hacia las formas de conexión significativa. En la práctica, mantener una participación reconocible permite que las intervenciones estudiantiles encuentren respuesta y no queden suspendidas en silencio.

Los encuentros sincrónicos ofrecen posibilidades valiosas para conversar y reconocer expresiones inmediatas, pero también pueden imponer exigencias difíciles de cumplir. La conectividad inestable, los horarios laborales y las responsabilidades familiares condicionan la participación. Por ello, una comunidad educativa necesita alternativas asincrónicas que permitan intervenir con tiempo suficiente. La flexibilidad bien diseñada conserva la exigencia académica mientras reconoce circunstancias diversas. Participar debe significar contribuir efectivamente al aprendizaje compartido, aunque no todos coincidan frente a la pantalla.

La construcción de confianza requiere que los estudiantes puedan expresar dudas sin temor a quedar expuestos ante sus compañeros. Los espacios de consulta privada cumplen una función distinta de los foros colectivos y merecen atención específica. También resulta necesario acordar formas respetuosas de disentir. Kreijns et al. (2023) destacan la complejidad de la presencia social en ambientes educativos mediados. Tal perspectiva permite reconocer que la interacción frecuente carece de valor formativo cuando falta seguridad interpersonal.

El trabajo colaborativo virtual puede favorecer intercambios enriquecedores cuando las responsabilidades son comprensibles y existe un propósito compartido. Sin acuerdos previos, algunas personas asumen toda la tarea mientras otras permanecen invisibles. El docente necesita observar oportunamente los procesos y abrir oportunidades para negociar decisiones. Un documento compartido registra aportaciones, pero no explica por completo las dificultades del grupo. Preguntar por la experiencia de colaboración permite intervenir antes de que el malestar se convierta en abandono.

La retroalimentación representa uno de los momentos más personales de la enseñanza virtual. Quien recibe una observación necesita comprender qué logró, dónde encontró dificultades y qué puede intentar después. Los comentarios genéricos suelen ofrecer poca orientación y pueden transmitir desinterés. En cambio, una devolución individualizada vinculada con decisiones concretas reconoce el trabajo realizado. McNeill y Bushaala (2023) examinan la conexión significativa desde la experiencia estudiantil, una mirada pertinente para pensar el acompañamiento durante la evaluación.

La participación visible tampoco equivale siempre a compromiso intelectual. Hay estudiantes que escriben poco y leen cuidadosamente las intervenciones ajenas. Otros necesitan más tiempo para formular una idea o prefieren consultar de manera

individual. Interpretar el silencio exige prudencia. El seguimiento docente puede apoyarse en distintas evidencias sin convertir cada movimiento digital en objeto de vigilancia. La relación educativa mejora cuando la observación busca comprender necesidades y abre caminos de participación razonables para cada persona.

Las comunidades virtuales adquieren identidad mediante prácticas compartidas que hacen reconocible la pertenencia. Saludar a quienes llegan, recuperar aportes anteriores y celebrar avances concretos fortalece la continuidad del grupo. Sin embargo, ninguna actividad afectiva debería convertirse en una obligación de exhibir emociones personales. El respeto también comprende el derecho a reservar aspectos de la propia vida. Una comunidad académica madura ofrece cercanía sin invadir y promueve la participación sin exigir una exposición permanente de intimidad.

Humanizar los espacios virtuales exige comprender que la presencia docente se expresa mediante decisiones sostenidas durante el proceso educativo. La atención a las voces menos visibles, la claridad de los acuerdos y la disposición para revisar prácticas muestran una responsabilidad que ninguna interfaz puede garantizar. El código de honor profesional cobra sentido cuando cada estudiante encuentra un lugar digno en la comunidad de aprendizaje. La distancia física deja entonces de determinar la calidad del encuentro pedagógico.

2.4. Evaluación formativa y analítica de datos: El uso ético de la información para rescatar y potenciar a los estudiantes rezagados.

La evaluación formativa adquiere nuevas posibilidades cuando las herramientas digitales permiten observar el aprendizaje mientras ocurre. Los registros de participación, las respuestas sucesivas y las producciones académicas ofrecen información que antes resultaba difícil reunir oportunamente. Sin embargo, disponer de numerosos datos no garantiza comprender mejor a los

estudiantes. La interpretación pedagógica requiere relacionar las evidencias con los propósitos educativos y las circunstancias del grupo. Evaluar implica reconocer avances, identificar necesidades y orientar decisiones durante la enseñanza cotidiana.

La incorporación de tecnología en los procesos evaluativos demanda condiciones pedagógicas que permitan utilizar la información de manera pertinente. Børte et al. (2023), mediante una revisión sistemática, examinan los requisitos que favorecen el empleo docente de herramientas tecnológicas en la evaluación formativa. Su trabajo permite comprender que la disponibilidad de recursos debe acompañarse de preparación profesional y criterios didácticos. La calidad evaluativa depende de las preguntas formuladas y de las acciones emprendidas a partir de las evidencias.

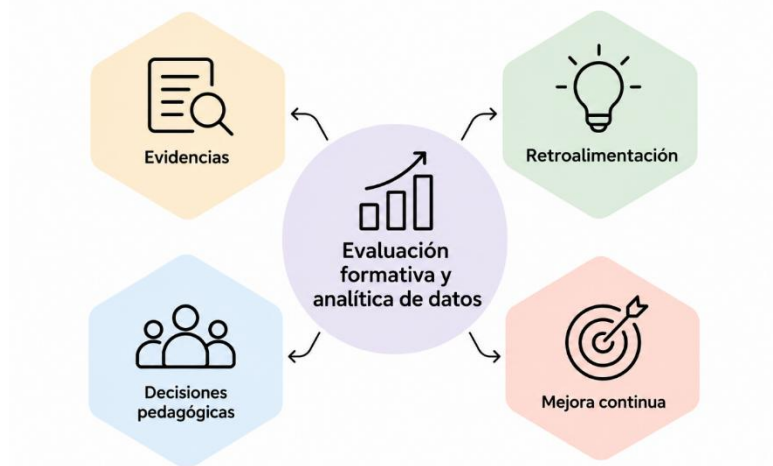
Los datos educativos adquieren significado cuando responden a interrogantes vinculados con el aprendizaje. Conocer cuántas veces un estudiante ingresó a una plataforma puede resultar útil, aunque dicha frecuencia no demuestra comprensión. Una respuesta incorrecta tampoco explica por completo el razonamiento que la produjo. Conviene examinar patrones y contrastarlos con producciones concretas. El docente interpreta señales parciales que necesitan explicación. Su experiencia permite distinguir entre una dificultad persistente y un tropiezo circunstancial durante una actividad determinada.

La analítica del aprendizaje permite identificar tendencias mediante el procesamiento de información generada en ambientes educativos. Paolucci et al. (2024) revisan sus oportunidades y dificultades en la educación escolar. Entre sus aportaciones destaca el examen de las posibilidades que ofrecen los datos para comprender procesos educativos. Sin embargo, cualquier interpretación requiere considerar las limitaciones de los registros disponibles. Los indicadores representan aspectos observables de la actividad estudiantil y necesitan contrastarse con otras evidencias obtenidas durante la enseñanza.

La retroalimentación constituye el punto donde la información evaluativa puede convertirse en una oportunidad de mejora. Un registro de errores carece de utilidad pedagógica cuando permanece reducido a porcentajes o categorías. El estudiante necesita comprender qué aspecto de su trabajo requiere atención y qué acciones podrían favorecer su avance. Una observación precisa permite revisar decisiones y recuperar confianza. La intervención docente transforma los resultados registrados en orientaciones comprensibles que pueden aplicarse durante nuevas experiencias de aprendizaje significativo.

Figura 6

Evaluación formativa basada en evidencias



La evaluación apoyada en recursos digitales también permite reconocer diferencias en los ritmos de aprendizaje. Algunos estudiantes necesitan revisar una explicación varias veces, mientras otros avanzan mediante actividades de mayor complejidad. Los registros sucesivos ayudan a identificar variaciones que una prueba aislada podría ocultar. Børte et al. (2023) analizan las condiciones necesarias para integrar tecnología en prácticas formativas. Su investigación invita a considerar la

preparación docente para interpretar evidencias y responder mediante intervenciones pedagógicas pertinentes.

La interpretación de resultados requiere prudencia cuando los sistemas presentan gráficos y clasificaciones aparentemente concluyentes. Una representación visual puede facilitar la identificación de tendencias, pero también ocultar diferencias individuales relevantes. Los promedios describen comportamientos generales y dejan fuera experiencias particulares. Antes de intervenir, conviene revisar los criterios utilizados para organizar la información. El juicio docente adquiere especial importancia cuando una cifra parece contradecir lo observado durante las actividades y conversaciones habituales con los estudiantes del grupo.

La participación estudiantil en la evaluación formativa favorece una comprensión más profunda de los criterios de calidad. Cuando los estudiantes examinan sus avances mediante evidencias accesibles, pueden reconocer dificultades y establecer metas razonables. La autoevaluación requiere orientaciones comprensibles y oportunidades para revisar trabajos anteriores. También necesita tiempo para interpretar resultados sin apresuramientos. El aprendizaje gana profundidad cuando cada persona puede explicar sus decisiones, reconocer cambios y participar activamente en la valoración de su propio progreso académico.

El tratamiento de información educativa plantea responsabilidades relacionadas con la confidencialidad y el uso proporcionado de los registros. Paolucci et al. (2024) examinan las oportunidades y dificultades de la analítica del aprendizaje en la educación escolar. Su revisión permite reconocer la necesidad de considerar cuidadosamente las condiciones de aplicación de tales recursos. Los datos deben utilizarse para orientar decisiones pedagógicas justificadas. La protección de la información

estudiantil requiere procedimientos institucionales claros y responsabilidades profesionales definidas.

La interpretación colectiva de evidencias puede enriquecer las decisiones pedagógicas cuando existe una cultura institucional de colaboración. Compartir resultados entre docentes permite identificar dificultades recurrentes y revisar estrategias de enseñanza. Sin embargo, las comparaciones necesitan criterios comunes para evitar conclusiones apresuradas sobre grupos o desempeños individuales. Una conversación profesional bien fundamentada convierte los registros en preguntas compartidas. El análisis adquiere valor cuando conduce a modificaciones observables en las actividades y permite examinar posteriormente sus efectos educativos.

La integración de evaluación formativa y analítica de datos exige reconocer que los procesos educativos cambian durante su desarrollo. Una dificultad identificada oportunamente permite modificar explicaciones, reorganizar actividades o brindar acompañamiento específico. Børte et al. (2023) destacan mediante su revisión la importancia de las condiciones que hacen posible utilizar tecnología en prácticas evaluativas. Desde tal perspectiva, la información adquiere relevancia cuando alimenta decisiones pedagógicas oportunas y permite revisar sus resultados mediante nuevas evidencias de aprendizaje.

La responsabilidad docente frente a los datos educativos reside en mantener una interpretación respetuosa de las trayectorias individuales. Ningún indicador expresa por completo el esfuerzo, las circunstancias o las posibilidades de una persona. Evaluar con sentido formativo requiere reconocer límites y sostener expectativas razonables de progreso. El código de honor profesional se manifiesta cuando la información orienta decisiones justas y evita clasificaciones definitivas. Cada evidencia merece una lectura cuidadosa porque representa una experiencia humana de aprendizaje.

2.5. El sesgo tecnológico: Crítica y selección responsable de herramientas digitales frente a la infoxicación.

El sesgo tecnológico aparece cuando las herramientas digitales incorporan preferencias, exclusiones o criterios que influyen en las oportunidades educativas. Sus efectos pueden pasar inadvertidos porque suelen presentarse mediante interfaces ordenadas y resultados aparentemente objetivos. En el aula, reconocerlo exige observar quiénes encuentran facilidades para participar y quiénes enfrentan obstáculos persistentes. La responsabilidad docente comienza al interrogar las condiciones que producen tales diferencias, sin atribuir automáticamente cada dificultad a las capacidades individuales del alumnado en particular.

Los sistemas educativos digitales responden a decisiones tomadas durante su diseño y desarrollo. La selección de datos, las categorías utilizadas y los objetivos comerciales pueden orientar sus resultados. Alfredo et al. (2024) examinan la analítica del aprendizaje y la inteligencia artificial desde una perspectiva centrada en las personas. Su revisión permite considerar que la participación humana en el diseño y la evaluación de tecnologías resulta necesaria para identificar efectos que los indicadores técnicos no revelan.

Una plataforma puede favorecer determinados modos de expresión mientras dificulta otros. Las actividades basadas exclusivamente en respuestas rápidas, por ejemplo, pueden perjudicar a quienes necesitan más tiempo para leer o formular argumentos. El problema no reside necesariamente en la herramienta aislada, sino en las condiciones de utilización. El profesorado debe examinar si las exigencias técnicas guardan relación con los aprendizajes buscados o si introducen barreras ajenas al propósito de la actividad en cada situación educativa.

El sesgo también puede manifestarse en los contenidos que una aplicación recomienda o deja fuera de sus resultados. Las representaciones culturales repetidas terminan configurando una imagen limitada de las experiencias humanas. Si los ejemplos educativos privilegian ciertos territorios o formas de vida, otros grupos pueden quedar relegados a una presencia excepcional. Revisar materiales requiere preguntar qué voces aparecen, cuáles faltan y qué consecuencias tiene esa distribución para la comprensión del conocimiento escolar en nuestra sociedad.

Las desigualdades de acceso adquieren otra dimensión cuando una institución interpreta la participación digital como prueba directa de compromiso. Cheah et al. (2023) revisan investigaciones sobre prácticas docentes apoyadas en tecnología y orientadas a la equidad en la educación escolar. Su trabajo permite vincular las decisiones tecnológicas con las condiciones reales de participación. Una tarea aparentemente uniforme puede exigir recursos domésticos muy distintos y producir diferencias que después se confunden con desempeño académico del estudiante.

El diseño de sistemas automatizados puede convertir determinadas características del alumnado en categorías rígidas. Etiquetas como riesgo, rezago o rendimiento insuficiente resultan útiles para organizar información, pero pueden condicionar expectativas posteriores. Cuando una clasificación circula sin explicación, existe el peligro de tratarla como rasgo permanente de una persona. La intervención pedagógica necesita examinar el origen de cada indicador y preservar la posibilidad de cambio que caracteriza cualquier proceso de aprendizaje durante su trayectoria educativa concreta.

El lenguaje constituye otro espacio donde pueden reproducirse inclinaciones difíciles de advertir. Un traductor automático puede alterar matices culturales y un corrector puede considerar inadecuadas expresiones legítimas de determinadas comunidades. Corregir sin examinar tales diferencias corre el riesgo

de presentar una variedad lingüística como medida universal. La enseñanza requiere distinguir entre los objetivos de una convención académica y el respeto debido a las diversas formas de hablar y construir significado en situaciones cotidianas del aula.

Alfredo et al. (2024) sitúan la perspectiva humana en el examen de sistemas de analítica e inteligencia artificial aplicados a la educación. Tal orientación resulta pertinente cuando los resultados automatizados afectan decisiones sobre estudiantes concretos. La interpretación de un patrón debe permanecer abierta a preguntas y correcciones. Escuchar a quienes reciben las consecuencias de una clasificación permite descubrir experiencias que difícilmente aparecen en los registros y ayuda a revisar decisiones institucionales con mayor sensibilidad pedagógica.

La selección de herramientas también puede introducir sesgos mediante criterios de adquisición poco discutidos. El prestigio de una empresa o la popularidad de una aplicación no garantizan adecuación pedagógica. Antes de adoptar una plataforma conviene revisar requisitos de conectividad, opciones de accesibilidad y posibilidades de adaptación. La deliberación institucional gana legitimidad cuando participan docentes y estudiantes con experiencias diversas. Una decisión compartida permite advertir obstáculos que una demostración comercial difícilmente mostraría en la escuela actual.

La equidad tecnológica requiere observar lo que ocurre después de implementar una herramienta. Cheah et al. (2023) estudian prácticas educativas apoyadas en tecnología desde una perspectiva de justicia y participación. Su revisión ofrece fundamentos para analizar la relación entre recursos digitales y oportunidades de aprendizaje. Conviene recoger experiencias de quienes participan menos y revisar las razones de sus dificultades. Sin esa escucha, una iniciativa bien intencionada puede mantener diferencias que pretendía reducir en cada comunidad.

Tabla 2

Dimensiones de la transformación tecnológica y su relación con la responsabilidad docente

Dimensión del capítulo	Implicaciones para la práctica y la identidad docente
Alfabetización digital consciente	Desarrolla el pensamiento crítico y la capacidad de seleccionar recursos tecnológicos con fundamento pedagógico. Promueve una participación digital responsable y el ejercicio de la autonomía profesional.
Inteligencia artificial en el aula	Amplía las posibilidades de planificación y acompañamiento del aprendizaje. Exige supervisión humana y criterios éticos para preservar la autoría intelectual y la responsabilidad pedagógica.
Espacios virtuales con rostro humano	Fortalece la presencia social y el sentido de pertenencia mediante interacciones significativas. Reconoce el acompañamiento emocional y la comunicación respetuosa como componentes de la relación educativa.
Evaluación formativa y analítica de datos	Facilita la identificación de necesidades educativas mediante evidencias del aprendizaje. Requiere interpretación pedagógica y retroalimentación oportuna para orientar decisiones justas y favorecer el progreso estudiantil.
El sesgo tecnológico	Examina las desigualdades y los criterios de exclusión presentes en los sistemas digitales. Promueve decisiones institucionales fundamentadas en la equidad y el respeto por la diversidad del alumnado.
Principio integrador: tecnología con propósito humano	Vincula la innovación tecnológica con el código de honor docente. Sitúa la dignidad humana y el juicio profesional como referentes permanentes de las decisiones educativas.

Nota. Elaboración propia a partir de los fundamentos conceptuales desarrollados en el capítulo 2.

Reconocer sesgos no exige desconfiar indiscriminadamente de toda innovación. Exige establecer procedimientos de revisión capaces de distinguir beneficios reales de efectos perjudiciales. Una prueba piloto con grupos diversos puede revelar problemas de comprensión, accesibilidad o representación antes de extender una herramienta. Documentar observaciones y corregir decisiones permite aprender

institucionalmente. La apertura a modificar una elección tecnológica expresa responsabilidad profesional y evita convertir inversiones anteriores en argumentos para conservar prácticas inadecuadas de manera reflexiva y fundamentada.

El código de honor docente adquiere una dimensión concreta cuando el profesorado se pregunta a quién beneficia cada decisión tecnológica y quién podría resultar perjudicado. Tal pregunta demanda sensibilidad ante experiencias diferentes y disposición para corregir criterios establecidos. Ninguna herramienta merece una confianza que impida examinar sus consecuencias. El compromiso educativo exige mantener abiertas las posibilidades de participación y aprendizaje, especialmente para quienes encuentran barreras menos visibles en los entornos digitales en su experiencia cotidiana.

Capítulo III

La Identidad Docente: Construcción, Ética y Legado Profesional

La identidad docente se construye a lo largo de una trayectoria marcada por experiencias que transforman la manera de comprender la enseñanza. Cada encuentro educativo incorpora aprendizajes profesionales y preguntas acerca del sentido de ejercer una responsabilidad formativa. Con el tiempo, las convicciones iniciales adquieren nuevos matices frente a realidades escolares diversas. Ser docente implica reconocerse dentro de una profesión cuya dimensión humana exige examinar continuamente las decisiones que dan significado al trabajo educativo cotidiano.

Comprender la identidad profesional requiere atender las relaciones que vinculan al educador con su entorno laboral. Rushton et al. (2023) analizan la identidad docente mediante una revisión sistemática que reconoce la influencia de las experiencias y condiciones profesionales en su configuración. Tal perspectiva permite comprender que la imagen personal del profesorado evoluciona mediante interacciones y responsabilidades compartidas. La experiencia acumulada modifica las creencias iniciales y ofrece nuevas posibilidades para interpretar el significado de enseñar.

La construcción identitaria también involucra una relación particular con las propias convicciones. Cada educador desarrolla expectativas acerca de su desempeño y del efecto que espera producir mediante la enseñanza. Sin embargo, tales expectativas pueden experimentar modificaciones cuando encuentran situaciones que cuestionan interpretaciones previamente aceptadas. Zhang y He (2024) examinan la relación entre las creencias docentes sobre el crecimiento y las prácticas de retroalimentación. Su investigación invita a considerar las diferencias entre las convicciones expresadas y las actuaciones profesionales.

La responsabilidad educativa adquiere profundidad cuando el profesorado reconoce las consecuencias humanas de sus decisiones. Enseñar implica intervenir en experiencias de

aprendizaje que pueden afectar la confianza y las oportunidades de otras personas. Por ello, el ejercicio profesional necesita principios capaces de orientar actuaciones ante situaciones complejas. La reflexión ética permite examinar las razones que justifican determinadas decisiones. También recuerda que la autoridad pedagógica encuentra legitimidad cuando se ejerce con respeto hacia quienes participan en la vida escolar.

Figura 7

Dimensiones de la identidad docente



Las transformaciones tecnológicas incorporan interrogantes que amplían las responsabilidades profesionales del educador contemporáneo. Alfredo et al. (2024) examinan investigaciones sobre inteligencia artificial y analítica del aprendizaje desde enfoques centrados en las personas. Sus aportaciones permiten considerar la importancia de mantener criterios humanos al utilizar herramientas tecnológicas en educación. La disponibilidad de información y sistemas automatizados demanda una valoración cuidadosa de sus efectos. Cada innovación plantea decisiones que requieren conocimiento pedagógico y responsabilidad ante la comunidad educativa.

La diversidad presente en las instituciones educativas plantea preguntas acerca de las oportunidades que reciben los estudiantes durante su formación. Las diferencias personales y sociales influyen en las experiencias escolares y requieren respuestas pedagógicas sensibles a circunstancias particulares. D'Angelo y Singal (2024) investigan percepciones y prácticas docentes relacionadas con necesidades diversas de aprendizaje. Su estudio permite reconocer que las aspiraciones inclusivas necesitan condiciones institucionales y decisiones profesionales capaces de favorecer una participación educativa significativa.

La preparación del profesorado constituye un espacio donde comienzan a configurarse las disposiciones hacia la diversidad. Selisko et al. (2024) estudian diferentes perfiles de actitudes frente a la educación inclusiva entre docentes en formación. Sus resultados aportan elementos para comprender la heterogeneidad de posiciones que pueden encontrarse durante la preparación profesional. La experiencia educativa requiere examinar creencias adquiridas y ampliar perspectivas sobre el aprendizaje humano. Tal disposición favorece relaciones pedagógicas atentas a las posibilidades individuales.

La identidad docente adquiere nuevas expresiones cuando el trabajo profesional alcanza espacios de comunicación que trascienden la institución escolar. Las comunidades académicas y los medios digitales permiten compartir experiencias y establecer vínculos entre educadores. Nagel et al. (2023) investigan la capacidad de actuación de los formadores docentes en el desarrollo de competencias digitales profesionales. Su estudio permite comprender que la participación tecnológica requiere decisiones fundamentadas y capacidades para intervenir responsablemente en entornos educativos cambiantes.

La proyección profesional plantea una relación particular entre reconocimiento público y trayectoria educativa. Las aportaciones compartidas pueden fortalecer vínculos académicos y

abrir oportunidades para colaborar con otros profesionales. Sin embargo, la reputación adquiere significado mediante experiencias que respaldan el conocimiento comunicado. El reconocimiento recibido no siempre refleja la profundidad de una contribución pedagógica. Comprender tal diferencia permite valorar el trabajo docente desde sus aportaciones reales y desde las relaciones profesionales construidas mediante experiencias compartidas.

La dimensión temporal de la profesión invita a considerar las consecuencias que puede tener la enseñanza más allá de cada periodo académico. Fischer et al. (2022) revisan investigaciones sobre formación docente para el desarrollo sostenible y amplían la discusión acerca de las responsabilidades educativas entre generaciones. Tal perspectiva permite relacionar la preparación profesional con problemas colectivos que requieren compromisos duraderos. La enseñanza participa en procesos cuyos efectos pueden extenderse hacia realidades sociales todavía desconocidas.

El aprendizaje profesional continuo también permite comprender la permanencia de las contribuciones educativas. Ventista y Brown (2023) examinan investigaciones sobre las relaciones entre el desarrollo profesional docente y los resultados de aprendizaje estudiantil. Sus aportaciones permiten reconocer que la formación del profesorado puede repercutir en experiencias educativas posteriores. Los conocimientos compartidos entre generaciones de educadores enriquecen las posibilidades de enseñanza. La trayectoria individual adquiere mayor significado cuando contribuye al crecimiento de una comunidad profesional.

La identidad docente reúne experiencias personales y responsabilidades colectivas que adquieren significado durante el ejercicio de la profesión. Su construcción permanece vinculada con decisiones que afectan a estudiantes y comunidades educativas. Comprenderla exige atender las convicciones que orientan la enseñanza y las contribuciones que pueden perdurar después de cada encuentro pedagógico. En esa continuidad, el educador

reconoce una responsabilidad que acompaña su trayectoria: ejercer la profesión con integridad y dejar oportunidades de crecimiento para otros.

3.1. El espejo del aula: La autopercepción y la coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive.

La identidad docente encuentra en el aula un espacio donde las convicciones personales adquieren expresión visible. Cada decisión pedagógica revela una manera de comprender la enseñanza, interpretar las necesidades del alumnado y asumir la responsabilidad profesional. Sin embargo, la imagen que el educador construye de sí mismo puede diferir de aquella que proyecta mediante sus acciones. Reconocer dicha distancia exige una mirada reflexiva capaz de examinar las propias prácticas sin perder la confianza en el criterio profesional adquirido.

El espejo del aula devuelve una imagen construida mediante interacciones cotidianas que rara vez reciben atención consciente. La manera de escuchar una pregunta, responder ante un error o distribuir oportunidades de participación comunica aspectos profundos de la personalidad profesional. Rushton et al. (2023) examinan la identidad docente como una construcción vinculada con las experiencias y relaciones que atraviesan la vida laboral. Desde esa perspectiva, conocerse profesionalmente requiere observar las conductas que acompañan al discurso educativo habitual.

La autopercepción profesional comprende las creencias que cada docente mantiene acerca de sus capacidades, limitaciones y formas habituales de actuar. Tales representaciones orientan decisiones incluso cuando permanecen fuera de la reflexión deliberada. Un profesor puede considerarse cercano y descubrir que sus estudiantes perciben dificultades para expresar desacuerdos. La diferencia merece atención porque revela aspectos de la relación pedagógica que podrían permanecer inadvertidos.

Examinarla permite ampliar el conocimiento personal mediante evidencias obtenidas en la experiencia cotidiana compartida.

La coherencia profesional adquiere significado cuando existe correspondencia entre los principios declarados y las decisiones observables. Defender la participación estudiantil mientras se restringe sistemáticamente la palabra genera una contradicción que afecta la credibilidad pedagógica. Zhang y He (2024) investigaron la relación entre la mentalidad de crecimiento declarada por docentes y sus prácticas de retroalimentación. Su trabajo invita a considerar que las creencias expresadas requieren una manifestación concreta para adquirir consistencia dentro de la experiencia educativa cotidiana.

Observarse durante la enseñanza constituye una tarea exigente porque la actividad pedagógica demanda atención simultánea a múltiples acontecimientos. Mientras explica un contenido, el profesor interpreta gestos, regula intervenciones y toma decisiones inmediatas. Muchas respuestas surgen de hábitos consolidados que parecen naturales. Precisamente allí aparecen oportunidades de reconocimiento personal. Revisar una interacción después de clase puede revelar impaciencia, apertura o expectativas desiguales que pasaron inadvertidas durante la jornada y que merecen un examen profesional cuidadoso y sereno.

La percepción del alumnado ofrece información valiosa acerca de la presencia profesional del educador. Sus comentarios permiten identificar diferencias entre las intenciones pedagógicas y las experiencias efectivamente vividas. Escuchar tales apreciaciones requiere madurez porque algunas pueden cuestionar convicciones arraigadas. Rushton et al. (2023) reconocen la influencia de las relaciones profesionales y las experiencias en la configuración identitaria docente. Atender las voces estudiantiles amplía la comprensión del propio desempeño sin convertir cada opinión en un juicio definitivo.

La coherencia también se manifiesta cuando las circunstancias ponen a prueba los criterios habituales del profesor. Una jornada difícil puede alterar el tono de una respuesta o reducir la disposición para escuchar. Tales episodios no definen por completo su identidad, aunque permiten reconocer tensiones entre intención y comportamiento. La reflexión posterior adquiere valor cuando conduce a decisiones verificables. Reconocer una reacción inapropiada y reparar sus efectos demuestra responsabilidad ante quienes participan diariamente en la relación educativa.

El lenguaje cotidiano constituye uno de los indicadores más reveladores de la autopercepción docente. Expresiones aparentemente inofensivas pueden comunicar expectativas limitadas sobre determinadas capacidades estudiantiles. Zhang y He (2024) permiten examinar críticamente la distancia entre una orientación favorable al desarrollo y las formas concretas de retroalimentación. Cuando el educador revisa sus palabras, descubre mensajes implícitos que podrían debilitar sus propósitos. La congruencia exige prestar atención al significado que adquieren las intervenciones dentro de cada intercambio pedagógico.

La observación personal necesita criterios que impidan confundir autoconocimiento con vigilancia permanente del propio comportamiento. Ningún docente actúa con idéntica precisión en todas las situaciones. La experiencia profesional contiene vacilaciones, decisiones apresuradas y momentos de incertidumbre. El análisis reflexivo pierde utilidad cuando cada dificultad se interpreta como incapacidad. Resulta más fecundo distinguir entre errores ocasionales y patrones persistentes. Tal diferenciación permite reconocer necesidades reales de mejora mientras conserva una valoración equilibrada de la trayectoria construida mediante el trabajo.

La coherencia adquiere profundidad cuando el docente reconoce que su identidad permanece abierta a nuevas interpretaciones. Las experiencias escolares modifican la

percepción de las propias fortalezas y cuestionan certezas previamente aceptadas. Rushton et al. (2023) presentan la identidad profesional como un fenómeno complejo relacionado con las condiciones y experiencias de la docencia. Por ello, revisar las propias convicciones constituye una expresión de madurez intelectual. La continuidad personal puede mantenerse mientras cambian determinadas maneras de comprender la enseñanza.

La autopercepción se vuelve especialmente significativa cuando el profesor contrasta sus intenciones con evidencias procedentes de situaciones concretas. Un registro reflexivo, una conversación profesional o el análisis de una actividad permiten reconocer regularidades difíciles de advertir mediante recuerdos generales. Conviene formular preguntas precisas sobre las decisiones tomadas y sus consecuencias observables. El propósito consiste en comprender qué revela cada actuación acerca del propio criterio pedagógico. La honestidad intelectual comienza cuando las respuestas admiten matices y contradicciones.

Mirarse en el espejo del aula implica aceptar que la identidad profesional también se expresa mediante gestos pequeños y decisiones poco visibles. La coherencia se reconoce en la correspondencia sostenida entre aquello que el educador considera valioso y aquello que sus estudiantes experimentan. Ninguna declaración sustituye la evidencia de una práctica examinada con responsabilidad. En esa correspondencia cotidiana, la autopercepción adquiere profundidad y permite al docente reconocerse con mayor claridad dentro de su propia labor educativa.

3.2. El código de honor pedagógico: Valores innegociables para guiar las interacciones dentro y fuera del entorno educativo.

El código de honor pedagógico representa un compromiso consciente con los principios que orientan el ejercicio de enseñar.

Su significado trasciende el cumplimiento de normas institucionales porque nace de una responsabilidad asumida ante los estudiantes y la propia profesión. Cada educador construye criterios para decidir qué considera justo, legítimo y respetuoso dentro de su práctica. Tales criterios adquieren verdadero sentido cuando permanecen vigentes incluso en circunstancias donde nadie supervisa directamente sus decisiones ni evalúa sus consecuencias inmediatas.

La autoridad pedagógica encuentra legitimidad en la confianza que el docente inspira mediante sus actuaciones. Quien enseña administra conocimientos y oportunidades que pueden influir profundamente en la trayectoria de otras personas. Tal responsabilidad demanda prudencia al emitir juicios y establecer condiciones de aprendizaje. El honor profesional comienza por reconocer que toda posición de autoridad posee límites. Respetarlos implica evitar privilegios arbitrarios y comprender que la dignidad estudiantil merece protección incluso durante los desacuerdos más difíciles del trabajo escolar cotidiano.

Un código de honor adquiere consistencia cuando establece criterios para enfrentar decisiones que carecen de respuestas evidentes. La justicia evaluativa constituye un ejemplo especialmente sensible. Calificar exige interpretar evidencias de aprendizaje sin permitir que preferencias personales alteren el juicio académico. La transparencia en los procedimientos favorece relaciones educativas confiables. También obliga a explicar las decisiones cuando aparecen cuestionamientos razonables. Un profesor responsable comprende que ejercer autoridad implica rendir cuentas por los criterios utilizados ante su comunidad educativa.

La transformación digital incorpora nuevas responsabilidades al compromiso ético del profesorado. Las plataformas educativas y los sistemas automatizados ofrecen posibilidades para interpretar información académica. Sin

embargo, su utilización requiere examinar cuidadosamente las consecuencias sobre quienes aprenden. Alfredo et al. (2024) estudian los enfoques centrados en las personas dentro de la analítica del aprendizaje y la inteligencia artificial educativa. Su investigación permite reconocer la necesidad de preservar el criterio humano cuando intervienen tecnologías capaces de orientar decisiones pedagógicas.

Figura 8
Principios del honor pedagógico



La confidencialidad constituye una obligación especialmente delicada porque la actividad educativa produce información personal de considerable sensibilidad. Resultados académicos, dificultades familiares y observaciones conductuales pueden circular mediante registros institucionales o herramientas digitales. El docente debe distinguir entre información necesaria para acompañar el aprendizaje y datos cuya divulgación carece de justificación. Proteger la privacidad también exige prudencia durante las conversaciones informales. Una confidencia recibida en el aula nunca debería convertirse en motivo de exposición pública o comentario.

El honor pedagógico también compromete la integridad intelectual de quien enseña. Reconocer la autoría de materiales y distinguir entre producción propia y recursos ajenos constituye una práctica formativa. La expansión de herramientas generativas vuelve especialmente relevante dicha responsabilidad. Lee et al. (2024) examinan las perspectivas docentes sobre el impacto de la inteligencia artificial generativa en la educación superior. Su estudio aporta elementos para reflexionar sobre las decisiones académicas vinculadas con tecnologías que modifican las prácticas educativas habituales.

La responsabilidad ética alcanza igualmente las expectativas que el profesorado comunica acerca del aprendizaje. Considerar que determinados estudiantes poseen capacidades limitadas puede traducirse en oportunidades desiguales de participación. El compromiso profesional exige fundamentar las decisiones en evidencias pertinentes y mantener criterios de exigencia razonables. La equidad no elimina las diferencias individuales. Obliga a reconocerlas sin convertirlas en etiquetas permanentes. En ocasiones, una expectativa expresada con descuido permanece mucho tiempo en la memoria de quien la recibe.

El código de honor requiere independencia de juicio frente a presiones que pueden comprometer la integridad académica. Modificar calificaciones sin fundamento o aceptar decisiones contrarias a criterios educativos legítimos deteriora la confianza institucional. La firmeza profesional demanda argumentos y conocimiento de las responsabilidades correspondientes. También requiere reconocer los procedimientos establecidos para resolver desacuerdos. Defender una decisión justa puede resultar incómodo. Aun entonces, la prudencia debe acompañar la determinación para evitar conflictos innecesarios o respuestas motivadas por orgullo personal.

La incorporación de inteligencia artificial en los procesos educativos plantea interrogantes sobre la responsabilidad de las decisiones automatizadas. Alfredo et al. (2024) analizan la importancia de enfoques centrados en las personas para el desarrollo de tecnologías aplicadas al aprendizaje. Desde una perspectiva ética, ninguna recomendación tecnológica debería aceptarse sin examinar sus fundamentos y posibles efectos. El profesorado conserva la obligación de interpretar críticamente los resultados y proteger los intereses legítimos del alumnado bajo su responsabilidad profesional.

El compromiso ético también se expresa en las relaciones entre colegas. Compartir conocimientos y reconocer contribuciones fortalece una cultura profesional basada en el respeto mutuo. Las discrepancias pedagógicas pueden enriquecer las decisiones institucionales cuando se desarrollan mediante argumentos verificables. Desacreditar públicamente a otro educador o apropiarse de su trabajo contradice los principios de integridad que la escuela pretende transmitir. El honor compartido exige discreción ante los conflictos y disposición para resolver diferencias mediante procedimientos respetuosos y transparentes.

La responsabilidad profesional exige reconocer los límites del propio conocimiento. Ante una pregunta compleja, admitir incertidumbre puede ofrecer una enseñanza más valiosa que improvisar una respuesta convincente. La honestidad académica permite distinguir hechos comprobados de interpretaciones provisionales. También favorece la consulta de fuentes pertinentes antes de emitir recomendaciones que afectan a otras personas. Quien asume un código de honor comprende que su credibilidad depende tanto de aquello que conoce como de aquello que reconoce desconocer.

El código de honor pedagógico cobra sentido mediante decisiones sostenidas que resisten la comodidad y la presión del momento. Su vigencia depende de una conciencia profesional

dispuesta a justificar actuaciones y corregir procedimientos injustos. No necesita proclamaciones frecuentes para hacerse visible. Basta observar el trato dispensado a cada estudiante y el cuidado con que se ejerce la autoridad. Allí se expresa una promesa discreta: enseñar respetando plenamente la confianza depositada en la profesión educativa.

3.3. Inclusión y equidad: El compromiso docente frente a las brechas de acceso y las realidades vulnerables.

La inclusión educativa interpela la identidad docente desde una pregunta esencial: quiénes encuentran posibilidades de aprender y participar en el aula. Reconocer la diversidad como condición habitual de la vida escolar modifica la manera de planificar y relacionarse con el alumnado. La equidad exige advertir obstáculos que afectan de manera desigual a cada estudiante. Su sentido aparece cuando el derecho a la educación adquiere expresión concreta en las oportunidades ofrecidas durante la experiencia escolar cotidiana.

Hablar de inclusión requiere distinguir la presencia física de la participación significativa. Un estudiante puede ocupar un pupitre y permanecer al margen de las conversaciones que construyen conocimiento. También puede completar tareas sin recibir oportunidades para expresar su pensamiento. La mirada pedagógica necesita identificar tales formas discretas de exclusión. No siempre provienen de decisiones deliberadas. A veces nacen de rutinas aceptadas durante años que distribuyen la atención y el reconocimiento de manera desigual en la práctica.

D'Angelo y Singal (2024) estudian las percepciones y prácticas docentes ante estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje en República Dominicana. Su investigación permite situar la inclusión en el terreno de las decisiones profesionales y de las condiciones escolares. Las intenciones favorables requieren recursos y posibilidades de actuación. Cuando faltan apoyos, el

profesorado enfrenta tensiones que deben comprenderse sin atribuir toda la responsabilidad a esfuerzos individuales ni desconocer las obligaciones de la institución educativa en general.

La equidad pedagógica demanda reconocer que una actividad idéntica puede representar exigencias diferentes para quienes participan. Algunos estudiantes necesitan más tiempo para organizar respuestas. Otros requieren formatos alternativos o explicaciones que conecten con experiencias previas. Ajustar las condiciones de acceso no significa reducir arbitrariamente las expectativas académicas. Significa cuidar que la evaluación considere aquello que verdaderamente se pretende aprender. Tal distinción evita confundir dificultades de acceso con falta de capacidad intelectual o disposición realmente personal.

Las actitudes del futuro profesorado merecen atención porque influyen en la disposición para enseñar en grupos heterogéneos. Selisko et al. (2024) investigan perfiles de actitudes hacia la educación inclusiva entre docentes en formación. Su aproximación permite apreciar que las posiciones frente a la diversidad pueden presentar diferencias relevantes. La preparación profesional necesita abrir espacios para examinar creencias y expectativas. Ninguna técnica pedagógica reemplaza por completo la disposición a reconocer posibilidades de aprendizaje en cada persona.

El lenguaje utilizado para describir al alumnado puede ampliar o restringir sus posibilidades de participación. Cuando una dificultad se convierte en la característica principal de una persona, otras capacidades quedan fuera de la conversación pedagógica. Conviene describir necesidades observables y evitar etiquetas que parezcan destinos inevitables. También importa escuchar la manera en que cada estudiante comprende su experiencia. Esa atención permite construir apoyos pertinentes sin convertir las diferencias individuales en motivos de distancia o inferioridad.

La participación equitativa requiere revisar la organización de las actividades compartidas. En un trabajo grupal, la distribución espontánea de funciones puede relegar a quienes necesitan mayor acompañamiento. El docente puede intervenir mediante responsabilidades accesibles y acuerdos que favorezcan la colaboración efectiva. No se trata de asignar papeles simbólicos para aparentar integración. Cada integrante necesita aportar al propósito común y recibir reconocimiento por su contribución. La pertenencia se fortalece mediante experiencias reales de cooperación y aprendizaje.

Las condiciones institucionales influyen en las posibilidades de responder a necesidades diversas. D'Angelo y Singal (2024) examinan precisamente la relación entre percepciones docentes y prácticas inclusivas en un escenario educativo concreto. Su trabajo invita a considerar las circunstancias en que se desarrolla la enseñanza. La disponibilidad de materiales, el acompañamiento especializado y la coordinación profesional pueden ampliar las respuestas pedagógicas. Ignorar tales condiciones conduce a exigir resultados sin atender los medios realmente necesarios para alcanzarlos.

La relación con las familias también requiere sensibilidad ante experiencias sociales y culturales diferentes. No todas disponen del mismo tiempo para acudir a reuniones ni de recursos para acompañar tareas escolares. Interpretar una ausencia como desinterés puede producir juicios injustos. Una comunicación respetuosa busca comprender las posibilidades reales de participación familiar. Los acuerdos deben formularse con claridad y admitir vías de contacto accesibles. Escuchar antes de concluir constituye una práctica elemental de equidad educativa compartida.

La formación docente en inclusión necesita vincular el estudio de principios con situaciones escolares concretas. Selisko et al. (2024) aportan evidencia sobre la diversidad de actitudes

presentes entre estudiantes de profesorado. Tal hallazgo ofrece motivos para examinar las disposiciones personales durante la preparación profesional. Analizar casos y discutir decisiones permite identificar prejuicios que suelen permanecer inadvertidos. La reflexión cobra utilidad cuando se traduce en ajustes pedagógicos más observables y en relaciones respetuosas con estudiantes diversos.

La equidad también reclama atender las diferencias que atraviesan la vida escolar sin quedar registradas en diagnósticos formales. La inseguridad económica, las barreras lingüísticas o experiencias de discriminación pueden condicionar la participación académica. Ninguna de ellas autoriza anticipar el rendimiento de una persona. El docente necesita observar circunstancias particulares y evitar interpretaciones apresuradas. Acompañar con justicia requiere escuchar lo que ocurre fuera de las tareas sin invadir de manera innecesaria la intimidad de quienes aprenden.

Una identidad docente comprometida con la inclusión se reconoce en la atención prestada a quienes suelen quedar fuera de las dinámicas habituales. Su responsabilidad consiste en abrir oportunidades y revisar barreras sin convertir las diferencias en espectáculo. La equidad permanece como criterio de decisión cuando cambian los grupos y las necesidades. Cada estudiante debe encontrar condiciones para intervenir con dignidad y desarrollar sus capacidades. Esa aspiración exige trabajo compartido y una vigilancia pedagógica verdaderamente constante.

3.4. La marca personal del educador moderno: Cómo proyectar autoridad, ética y profesionalismo en la comunidad escolar.

La marca personal del educador moderno se configura mediante las huellas profesionales que deja su manera de enseñar y relacionarse con la comunidad educativa. Su significado abarca la reputación construida a través de experiencias compartidas y

contribuciones reconocibles. Cada docente desarrolla una presencia particular que permite identificar sus intereses y aportaciones. En tiempos de comunicación digital, dicha presencia adquiere nuevas dimensiones y demanda comprender la relación entre identidad profesional y visibilidad pública responsable.

Construir una marca personal requiere identificar aquello que distingue la aportación profesional de cada educador. Algunos destacan por su capacidad para explicar asuntos complejos. Otros desarrollan propuestas didácticas originales o generan espacios de intercambio académico. Tales características adquieren valor cuando responden a experiencias comprobables. La diferenciación profesional surge del trabajo realizado y de los conocimientos compartidos. Una reputación reconocible necesita tiempo para consolidarse mediante contribuciones que otras personas consideran pertinentes y dignas de confianza.

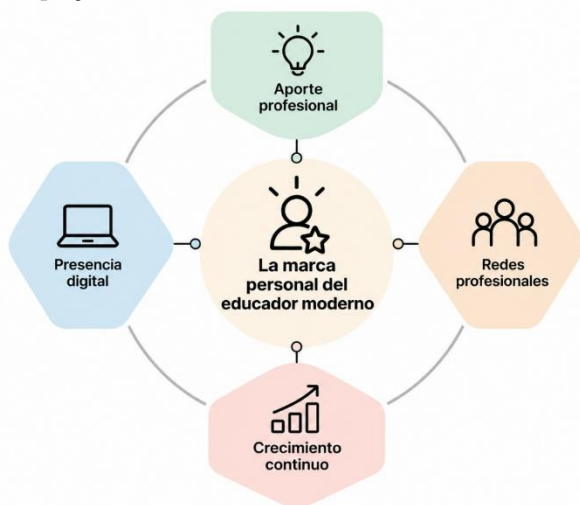
La identidad profesional ofrece una base para comprender el desarrollo de la reputación docente. Rushton et al. (2023) examinan la identidad del profesorado mediante una revisión sistemática que reconoce su carácter complejo y vinculado con las experiencias laborales. Desde dicha perspectiva, la marca personal puede interpretarse como una expresión pública de una trayectoria profesional en construcción. Su configuración depende de relaciones y experiencias que transforman la manera en que cada educador comprende su propia labor.

La presencia digital amplía las posibilidades de compartir conocimientos más allá de la institución donde se ejerce la docencia. Publicaciones especializadas, comunidades virtuales y espacios académicos permiten dar a conocer experiencias pedagógicas. Sin embargo, participar en tales medios requiere definir propósitos y destinatarios. La frecuencia de publicación carece de valor profesional cuando el contenido resulta superficial. Conviene privilegiar aportaciones fundamentadas que respondan a

necesidades educativas reconocibles y puedan sostener conversaciones relevantes entre colegas interesados.

Figura 9

Proyección profesional del educador



La competencia digital interviene directamente en la construcción de una presencia profesional responsable. Nagel et al. (2023) investigan la capacidad de actuación de los formadores docentes para facilitar el desarrollo de competencias digitales profesionales. Su trabajo permite reconocer que el uso educativo de la tecnología involucra decisiones pedagógicas y condiciones institucionales. La proyección pública del educador necesita apoyarse en capacidades que permitan seleccionar herramientas y comunicar conocimientos con fundamento dentro de entornos digitales cambiantes.

Una marca personal reconocible también depende de la manera en que el docente comunica sus ideas. La claridad argumentativa y el respeto por las diferencias favorecen intercambios profesionales productivos. Publicar experiencias pedagógicas implica explicar sus condiciones y reconocer sus

límites. Presentar una actividad exitosa como respuesta universal puede generar expectativas poco realistas. La comunicación académica gana credibilidad cuando distingue resultados observados de interpretaciones personales. Tal cuidado permite compartir conocimientos sin convertir la experiencia individual en autoridad incuestionable.

La participación en redes profesionales abre oportunidades para establecer vínculos con educadores de diferentes instituciones y especialidades. Intercambiar materiales y discutir problemas comunes amplía las posibilidades de aprendizaje entre colegas. La reputación profesional también se construye mediante la calidad de tales relaciones. Escuchar aportaciones ajenas y reconocer su procedencia fortalece la confianza compartida. La visibilidad adquiere significado cuando favorece conversaciones capaces de enriquecer el trabajo pedagógico y generar colaboraciones que respondan a necesidades reales.

El desarrollo de una identidad profesional pública exige reconocer que las trayectorias docentes atraviesan transformaciones continuas. Rushton et al. (2023) analizan la identidad del profesorado desde las experiencias que configuran su vida profesional. Tal aproximación permite comprender que una marca personal puede evolucionar junto con los intereses y responsabilidades del educador. Mantener una imagen rígida limitaría la posibilidad de expresar aprendizajes recientes. La trayectoria adquiere profundidad cuando permite reconocer cambios fundamentados en nuevas experiencias profesionales.

La exposición pública del trabajo docente también requiere establecer límites entre la vida profesional y los espacios personales. Compartir experiencias educativas puede resultar valioso sin revelar información que pertenezca a estudiantes o colegas. Las imágenes y los relatos escolares necesitan un tratamiento cuidadoso. Antes de publicar conviene considerar quiénes aparecen representados y qué consecuencias podría producir su difusión. La

reputación profesional se fortalece cuando la comunicación respeta los derechos de las personas involucradas.

El reconocimiento profesional puede generar presiones para mantener una actividad digital constante. Sin embargo, la producción de contenidos demanda tiempo que también pertenece a la preparación pedagógica y al descanso. Elegir espacios de participación acordes con las propias posibilidades ayuda a preservar una presencia sostenible. El valor de una aportación depende de su pertinencia y calidad. Una publicación ocasional puede abrir conversaciones significativas cuando responde a preguntas auténticas de la comunidad educativa y profesional contemporánea.

La capacidad para actuar profesionalmente dentro de entornos digitales merece una atención particular. Nagel et al. (2023) estudian la agencia de los formadores docentes al promover competencias digitales profesionales. Su investigación ofrece una referencia para pensar la participación tecnológica como una práctica que requiere criterio y capacidad de decisión. En la construcción de una marca personal, tales capacidades permiten elegir medios apropiados y desarrollar aportaciones que mantengan relación con el trabajo educativo realizado cotidianamente.

La marca personal del educador adquiere permanencia mediante las contribuciones que otras personas encuentran útiles para su aprendizaje profesional. Una explicación compartida o una colaboración sostenida pueden dejar una impresión más profunda que numerosas publicaciones. La reputación madura cuando existe continuidad entre la experiencia acumulada y los aportes puestos a disposición de otros. Cada docente decide qué parte de su trabajo merece hacerse pública y qué conocimientos desea aportar a la conversación educativa compartida contemporánea.

3.5. Trascendencia y legado: Diseñar hoy el impacto que las futuras generaciones recordarán de nuestra enseñanza.

La trascendencia docente comienza mucho antes de que una trayectoria profesional alcance reconocimiento público. Se manifiesta en aprendizajes que permanecen cuando la relación educativa ha concluido y las circunstancias personales han cambiado. Cada generación recibe conocimientos y formas de comprender el mundo que pueden acompañarla durante años. El legado pedagógico adquiere significado mediante esa continuidad silenciosa. Su alcance difícilmente puede medirse de inmediato porque muchas influencias educativas revelan su verdadero valor con el paso del tiempo.

Pensar en el legado profesional exige considerar aquello que permanece después de una experiencia formativa. Los contenidos pueden olvidarse parcialmente mientras ciertas maneras de razonar continúan orientando decisiones personales. Un estudiante quizá no recuerde todas las explicaciones recibidas, pero conserva preguntas que aprendió a formular. La trascendencia educativa habita también en tales aprendizajes. Su permanencia depende de la capacidad del profesorado para despertar intereses que puedan desarrollarse fuera de las actividades escolares y académicas habituales.

La formación docente vinculada con el desarrollo sostenible amplía la comprensión de las responsabilidades educativas entre generaciones. Fischer et al. (2022) examinan investigaciones sobre la preparación del profesorado para incorporar dicha perspectiva. Su revisión permite relacionar la formación profesional con preocupaciones que exceden las necesidades inmediatas del aula. Desde tal orientación, el legado educativo puede comprenderse mediante capacidades que favorezcan decisiones responsables ante problemas colectivos cuya

resolución compromete a generaciones presentes y futuras por igual.

La huella de un educador también permanece en las oportunidades que abre para quienes encuentran dificultades al proyectar su futuro. Una orientación oportuna puede ayudar a reconocer capacidades que todavía no habían adquirido significado personal. No siempre existen testimonios posteriores que permitan conocer tales efectos. Muchos docentes continúan trabajando sin recibir noticias de antiguos estudiantes. Aun con esa incertidumbre, la profesión conserva una dimensión generacional vinculada con posibilidades humanas cuyo desarrollo ocurre fuera de su presencia.

La trascendencia profesional adquiere otra dimensión cuando el conocimiento pedagógico circula entre colegas. Una experiencia cuidadosamente documentada puede convertirse en referencia para mejorar prácticas educativas en instituciones diferentes. Ventista y Brown (2023) analizan mediante una revisión sistemática las relaciones entre el aprendizaje profesional docente y los resultados de aprendizaje estudiantil. Su investigación permite reconocer el valor de una formación que produce efectos más allá del desarrollo individual y puede beneficiar a comunidades educativas durante periodos prolongados.

El legado institucional se construye mediante aportaciones que sobreviven a los cambios de personal y de responsabilidades. Materiales compartidos, proyectos pedagógicos y experiencias de colaboración pueden enriquecer la memoria profesional de una escuela. Para alcanzar continuidad necesitan documentación accesible y disposición colectiva para revisarlos. Una iniciativa valiosa pierde alcance cuando depende enteramente de quien la creó. Transmitir conocimientos implica permitir que otras personas los adapten y desarrollen según las necesidades de nuevas generaciones de estudiantes.

La dimensión intergeneracional de la enseñanza adquiere relevancia ante problemas sociales que requieren compromisos duraderos. Fischer et al. (2022) estudian la educación docente para el desarrollo sostenible como campo de investigación en crecimiento. Sus aportaciones permiten considerar la preparación del profesorado desde responsabilidades que atraviesan distintas generaciones. Educar con sentido de permanencia implica favorecer capacidades para interpretar consecuencias futuras. También requiere comprender que las decisiones actuales pueden afectar oportunidades de personas todavía ausentes del escenario escolar.

La memoria de los estudiantes conserva experiencias educativas mediante significados que cada persona reconstruye con el tiempo. Un comentario recibido durante la adolescencia puede adquirir otro valor muchos años después. La influencia docente permanece abierta a interpretaciones que escapan al control de quien enseñó. Reconocer dicha condición evita idealizar el legado profesional. También permite comprender que una trayectoria educativa deja recuerdos diversos. Algunos generan gratitud mientras otros invitan a revisar prácticas que pudieron ocasionar dificultades innecesarias.

La continuidad del aprendizaje profesional también influye en aquello que una generación docente transmite a la siguiente. Ventista y Brown (2023) examinan investigaciones que relacionan la formación del profesorado con los aprendizajes estudiantiles. Desde esa perspectiva, compartir experiencias profesionales adquiere sentido cuando contribuye a enriquecer la enseñanza. El legado no queda limitado a prácticas heredadas. Puede expresarse en preguntas abiertas y conocimientos que otros educadores desarrollarán mediante sus propias experiencias y necesidades institucionales futuras.

La proximidad del retiro suele despertar preguntas acerca del significado de una vida dedicada a enseñar. Sin embargo, la

trascendencia no pertenece exclusivamente a quienes acumulan décadas de servicio. También aparece en aportaciones realizadas durante los primeros años de ejercicio. Un proyecto pequeño puede permanecer en la memoria de una comunidad. Valorar esas contribuciones exige evitar comparaciones basadas en prestigio o reconocimientos. Cada trayectoria posee circunstancias particulares que condicionan sus oportunidades de dejar huellas duraderas.

Pensar en las generaciones futuras exige una relación cuidadosa con los conocimientos que se transmiten. Fischer et al. (2022) abordan la formación docente para el desarrollo sostenible mediante una revisión de investigaciones del campo. Tal perspectiva permite examinar las consecuencias educativas de decisiones presentes. El profesorado participa en una tarea que continuará cuando sus integrantes hayan cambiado. Preparar a otros para actuar con discernimiento constituye una forma de responsabilidad hacia vidas que todavía no conocemos.

El legado docente permanece ligado a personas concretas y a experiencias cuyo significado nunca podrá conocerse por completo. Ningún educador controla la dirección que tomarán los aprendizajes compartidos. Puede, sin embargo, procurar que su trabajo ofrezca herramientas intelectuales y posibilidades de crecimiento. La trascendencia reside en esa contribución abierta a nuevas interpretaciones. Una profesión dedicada a formar personas encuentra continuidad cuando quienes aprendieron pueden construir caminos propios y ampliar lo recibido con plena libertad.

Tabla 3

Dimensiones de la identidad docente: construcción profesional, compromiso ético y legado educativo

Dimensión	Fundamentos y proyección en el ejercicio docente
El espejo del aula: Autopercepción y coherencia	La identidad profesional se fortalece mediante el reconocimiento de las propias creencias y actuaciones pedagógicas. La reflexión permite identificar diferencias entre las intenciones educativas y las experiencias del alumnado. La coherencia se manifiesta en decisiones que mantienen correspondencia con los principios profesionales.
El código de honor pedagógico	El ejercicio docente requiere principios éticos que orienten las decisiones y regulen el uso responsable de la autoridad. La integridad académica y la protección de la dignidad estudiantil fortalecen la confianza educativa. El compromiso profesional demanda actuar con justicia incluso ante situaciones complejas.
Inclusión y equidad	La responsabilidad educativa exige reconocer las diferencias individuales y las condiciones que afectan la participación estudiantil. La equidad orienta la distribución de oportunidades de aprendizaje mediante respuestas pedagógicas pertinentes. La inclusión requiere sensibilidad profesional y colaboración institucional para reducir barreras educativas.
La marca personal del educador moderno	La reputación profesional se construye mediante contribuciones pedagógicas reconocibles y relaciones académicas significativas. La presencia digital amplía las oportunidades de colaboración y difusión del conocimiento. Su desarrollo requiere competencia tecnológica y comunicación responsable para proyectar una identidad profesional auténtica.
Trascendencia y legado	La influencia docente puede permanecer mediante aprendizajes y experiencias que acompañan a diferentes generaciones. El legado profesional también se expresa en conocimientos compartidos y aportaciones institucionales duraderas. La trascendencia adquiere significado cuando la enseñanza favorece capacidades que continúan desarrollándose fuera del aula.

Nota. Elaboración propia a partir de los fundamentos conceptuales desarrollados en el capítulo 3. La tabla presenta cinco dimensiones complementarias de la identidad profesional y sus implicaciones en el ejercicio educativo.

Capítulo IV

El Aporte a la Humanidad: El Aula como Semillero de Ciudadanía Global

La educación adquiere una dimensión profundamente humana cuando trasciende los aprendizajes individuales y participa en la construcción de una sociedad capaz de reconocer su interdependencia. Cada generación recibe un mundo marcado por decisiones anteriores y enfrenta la responsabilidad de transformarlo. En medio de esa continuidad histórica, la escuela representa un espacio donde las personas comienzan a comprender su lugar en la comunidad. Allí se cultivan capacidades que permiten participar conscientemente en asuntos que afectan la vida colectiva.

Pensar el aula como semillero de ciudadanía global exige reconocer que la formación humana ocurre mediante relaciones cotidianas. Las experiencias escolares influyen en la manera de interpretar las diferencias y asumir responsabilidades frente a otras personas. Scheirlinckx (2023) aporta una delimitación conceptual de las competencias socioemocionales docentes que permite comprender mejor su presencia en la práctica educativa. Tal perspectiva invita a considerar la calidad de las relaciones pedagógicas como parte constitutiva del aprendizaje ciudadano contemporáneo.

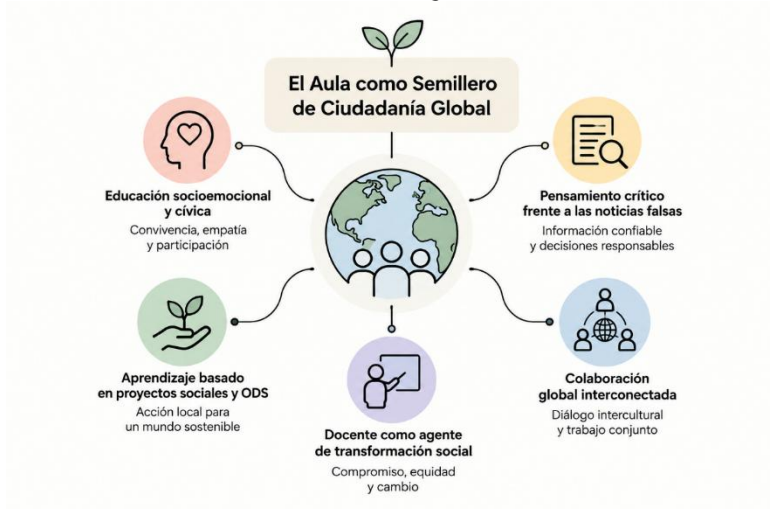
La convivencia escolar representa una experiencia temprana de participación en una comunidad organizada mediante acuerdos y responsabilidades. En ella se aprende que las decisiones personales tienen consecuencias y que las diferencias requieren formas respetuosas de deliberación. Ulla y Poom-Valickis (2023) destacan la relevancia de los factores docentes e institucionales para implementar programas de aprendizaje socioemocional. Su aportación permite comprender que la formación ciudadana necesita continuidad organizativa y condiciones pedagógicas favorables para consolidarse dentro de la escuela.

La ciudadanía contemporánea también se desarrolla en espacios digitales donde circulan interpretaciones contradictorias de la realidad. La abundancia informativa plantea interrogantes

sobre la credibilidad de las fuentes y la responsabilidad de quienes difunden mensajes. Neira et al. (2024) examinan la alfabetización mediática crítica en futuros docentes mediante un instrumento de autopercepción. Su investigación permite reconocer la pertinencia de preparar profesionales capaces de promover una lectura reflexiva de los contenidos que intervienen en la conversación pública.

Figura 10

El aula como semillero de ciudadanía global



La capacidad de examinar información adquiere profundidad cuando las personas aprenden a justificar sus interpretaciones. Una afirmación convincente puede resultar equivocada si carece de pruebas suficientes. Kulju et al. (2024) identifican dificultades en futuros docentes al fundamentar la credibilidad de textos digitales. Ese hallazgo invita a fortalecer prácticas educativas donde preguntar y contrastar formen parte del trabajo intelectual. La confianza pública necesita ciudadanos dispuestos a revisar sus creencias cuando encuentran evidencias mejor fundamentadas y verificables.

La comprensión de los problemas colectivos encuentra una posibilidad de desarrollo cuando el conocimiento escolar se vincula con experiencias sociales concretas. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible permiten reconocer preocupaciones compartidas entre comunidades que enfrentan condiciones diferentes. Fernando y Tajan (2024) examinan las relaciones entre investigación participativa y educación para el desarrollo sostenible. Su revisión ofrece fundamentos para considerar la participación comunitaria como una dimensión del aprendizaje que reconoce saberes diversos y responsabilidades colectivas.

Convertir una preocupación social en una experiencia educativa requiere planificación y claridad sobre los aprendizajes esperados. El trabajo por proyectos permite articular conocimientos disciplinares con decisiones que demandan investigación y cooperación. Farshad y Fortin (2026) revisan metaanálisis sobre los efectos del aprendizaje basado en proyectos en el rendimiento académico y capacidades de pensamiento. Esa perspectiva ayuda a comprender la necesidad de valorar tanto los procesos intelectuales como los resultados alcanzados mediante experiencias pedagógicas organizadas.

La interdependencia mundial también transforma las posibilidades de encuentro entre comunidades educativas. Las tecnologías permiten establecer conversaciones que antes dependían de desplazamientos y recursos difíciles de conseguir. Sin embargo, la comunicación internacional adquiere valor cuando existe disposición para comprender perspectivas diferentes. Calcagni et al. (2023) estudian el desarrollo de prácticas dialógicas mediante procesos de indagación docente. Su aportación permite reconocer que la calidad del intercambio depende de decisiones pedagógicas deliberadas y de una participación genuina.

La colaboración mediada por tecnologías abre preguntas sobre la distribución de responsabilidades y las condiciones que favorecen el aprendizaje compartido. Ouyang y Zhang (2024)

revisan aplicaciones de analítica educativa impulsadas por inteligencia artificial en entornos colaborativos digitales. Su investigación permite considerar nuevas posibilidades para observar las interacciones entre estudiantes. Aun cuando existen herramientas de seguimiento, comprender una experiencia educativa exige atender las relaciones humanas y las decisiones que dan significado al trabajo conjunto.

El alcance social de la educación conduce necesariamente a examinar la responsabilidad profesional de quienes enseñan. Las decisiones pedagógicas participan en la construcción de oportunidades y pueden contribuir a modificar prácticas institucionales arraigadas. Pegalajar-Palomino et al. (2021) analizan los aportes de la educación para el desarrollo sostenible en la formación inicial docente. Su revisión permite situar la preparación profesional dentro de una responsabilidad que vincula conocimientos pedagógicos con preocupaciones humanas y ambientales de alcance colectivo.

La transformación educativa necesita también instituciones dispuestas a revisar sus prioridades y reconocer las consecuencias de sus decisiones. Vargas-Merino et al. (2024) examinan críticamente la educación para el desarrollo sostenible en instituciones de educación superior desde la literatura de ciencias empresariales. Su análisis permite ampliar la reflexión hacia las condiciones organizativas que acompañan las aspiraciones formativas. El compromiso docente encuentra mayores posibilidades de permanencia cuando existen acuerdos institucionales y responsabilidades compartidas que respaldan las iniciativas educativas.

Desde la perspectiva del código de honor docente, contribuir a la humanidad implica reconocer que cada decisión profesional participa en una trama de relaciones que excede los límites escolares. La mentalidad orienta las convicciones, la evolución permite revisar las prácticas y la identidad expresa los

compromisos asumidos. El capítulo aborda esa responsabilidad mediante distintas dimensiones de la ciudadanía global. Su propósito es comprender el aporte educativo desde una práctica consciente de sus posibilidades y límites.

4.1. Formar ciudadanos, no solo técnicos: La urgencia de la educación socioemocional y cívica en entornos digitales.

La formación ciudadana comienza mucho antes de que el alumnado comprenda las leyes que organizan la vida pública. Se inicia cuando descubre que sus decisiones afectan a otras personas y que convivir exige reconocer necesidades distintas de las propias. En el aula, cada intercambio ofrece una oportunidad para aprender responsabilidad, respeto y participación. La educación socioemocional y cívica adquiere sentido cuando transforma las relaciones cotidianas en experiencias conscientes de pertenencia, reciprocidad y compromiso con la dignidad humana compartida.

Educar para la ciudadanía requiere atender la dimensión emocional de las relaciones humanas. Una persona puede conocer sus derechos y, aun entonces, encontrar dificultades para escuchar opiniones contrarias o responder con prudencia ante una injusticia. Por ello, la formación cívica necesita cultivar capacidades que permitan reconocer emociones, comprender intenciones y regular las respuestas personales. Scheirlinckx (2023) aporta una perspectiva conceptual sobre las competencias socioemocionales docentes que permite reconocer su diversidad y precisar su función educativa en la convivencia.

La sensibilidad ciudadana se desarrolla mediante experiencias que permiten comprender la presencia del otro. Escuchar una preocupación sin interrumpir, reconocer un error o defender a quien recibe un trato injusto constituye un aprendizaje que difícilmente puede reducirse a una definición escolar. La empatía adquiere profundidad cuando orienta decisiones

responsables y evita convertir el sufrimiento ajeno en una experiencia distante. Desde tal perspectiva, el aula ofrece condiciones para ejercitar una conciencia ética vinculada con situaciones humanas concretas y cercanas.

La convivencia democrática demanda aprender a disentir sin deteriorar los vínculos personales. En una comunidad escolar aparecen desacuerdos sobre normas, responsabilidades y maneras de interpretar los acontecimientos. Tales diferencias pueden convertirse en oportunidades educativas cuando existe disposición para argumentar y revisar las propias posiciones. El docente interviene mediante preguntas que favorecen la reflexión y ayudan a distinguir entre cuestionar una idea y descalificar a una persona. De esa práctica nace una comprensión más madura del respeto y la pluralidad.

La participación estudiantil cobra significado cuando las decisiones compartidas tienen consecuencias. Consultar al grupo sobre acuerdos de convivencia resulta insuficiente si sus aportaciones nunca modifican las prácticas escolares. La experiencia democrática requiere espacios donde expresar razones, asumir compromisos y evaluar los efectos de cada elección. Exige reconocer que la voluntad mayoritaria encuentra límites en los derechos de quienes piensan diferente. Aprender esa distinción fortalece el juicio cívico y previene formas de exclusión dentro del grupo.

El desarrollo de tales capacidades depende de las condiciones institucionales que sostienen el trabajo pedagógico. Ulla y Poom-Valickis (2023), al revisar factores relacionados con docentes y escuelas, destacan la relevancia del apoyo disponible para implementar programas de aprendizaje socioemocional. La continuidad educativa necesita coordinación entre profesionales, tiempos adecuados y acuerdos comprensibles. Cuando cada docente actúa de manera aislada, las experiencias del alumnado

pueden resultar contradictorias y perder fuerza formativa a lo largo del tiempo escolar.

Hay momentos en que la ciudadanía se aprende frente a una situación incómoda. Un comentario humillante, una burla o la exclusión de un compañero obligan a decidir entre guardar silencio e intervenir. La respuesta pedagógica debe proteger a quien ha sido afectado y abrir posibilidades de reparación. Castigar sin escuchar puede detener una conducta, pero deja preguntas pendientes sobre sus causas. Educar exige trabajar con esas preguntas sin relativizar la responsabilidad por el daño causado.

La identidad docente influye en la manera de abordar tales episodios. Reconocer el enojo antes de intervenir permite evitar respuestas impulsivas que debiliten la confianza del grupo. Scheirlinckx (2023) examina la necesidad de delimitar conceptualmente las habilidades socioemocionales del profesorado, una tarea pertinente para comprender sus manifestaciones. En la práctica, la autoridad educativa gana legitimidad cuando mantiene criterios consistentes y admite sus errores. Esa coherencia enseña responsabilidad mediante acciones observables, incluso durante situaciones de tensión.

La educación cívica también debe examinar las desigualdades que atraviesan la experiencia escolar. No todas las voces reciben idéntica atención ni todos los estudiantes cuentan con iguales recursos para participar. Advertir tales diferencias permite revisar hábitos neutros que favorecen a grupos. Distribuir la palabra con cuidado, adaptar las oportunidades de intervención y escuchar experiencias diversas contribuye a una convivencia más justa. La equidad comienza cuando las normas comunes reconocen necesidades particulares sin convertirlas en privilegios.

La relación entre ciudadanía y pertenencia global requiere una mirada capaz de vincular decisiones próximas con consecuencias lejanas. El consumo, el uso de recursos y la

circulación de mensajes digitales afectan a personas que quizá nunca conoceremos. Abordar tales vínculos en clase permite discutir responsabilidades compartidas sin diluir las obligaciones individuales. Conviene partir de situaciones verificables y preguntas abiertas. Una ciudadanía consciente necesita comprender la interdependencia humana y deliberar sobre sus implicaciones con prudencia ética.

Ningún programa garantiza por sí mismo relaciones escolares respetuosas. La revisión de Ulla y Poom-Valickis (2023) permite situar la implementación del aprendizaje socioemocional dentro de una trama de apoyos profesionales e institucionales. Esa observación invita a examinar la distancia entre las declaraciones educativas y las condiciones reales de trabajo. La formación ciudadana pierde credibilidad cuando la escuela promueve el diálogo mientras sus procedimientos impiden participar. La consistencia institucional constituye, por tanto, una responsabilidad pedagógica compartida.

Formar ciudadanos implica aceptar que el aprendizaje moral permanece abierto y exige revisión constante. El estudiante necesita oportunidades para reconsiderar decisiones, reparar errores y comprender perspectivas que antes rechazaba. También el profesorado aprende al escuchar experiencias que cuestionan sus certezas. En ese intercambio, la escuela puede cultivar una ciudadanía atenta a la dignidad ajena y capaz de actuar con criterio propio. Su contribución humana se reconoce en relaciones más responsables dentro y fuera del aula.

4.2. Pensamiento crítico frente a las "fake news": Educar para la verdad, la verificación y el debate respetuoso.

La circulación de noticias falsas plantea una exigencia educativa para la vida democrática. Cada estudiante recibe mensajes que compiten por su atención y reclaman confianza inmediata. Algunos presentan datos verificables; otros mezclan

hechos, opiniones y afirmaciones engañosas. Frente a tal panorama, pensar críticamente significa examinar antes de aceptar o compartir. La escuela tiene la responsabilidad de cultivar esa disposición mediante experiencias que permitan reconocer la incertidumbre y comprender el valor público de una información fundamentada.

El problema no reside únicamente en la existencia de contenidos falsos. También intervienen la velocidad de difusión y la facilidad con que una afirmación constantemente repetida adquiere apariencia de certeza. En las conversaciones escolares aparecen titulares alarmantes que nadie recuerda haber comprobado. Detenerse ante ellos exige un hábito poco favorecido por la comunicación inmediata. Preguntar quién afirma algo, con qué pruebas y para qué público constituye un ejercicio intelectual elemental y necesario de responsabilidad informativa.

La alfabetización mediática crítica ofrece herramientas para interpretar los mensajes como producciones humanas situadas. Neira et al. (2024) desarrollaron y validaron un instrumento de autopercepción sobre dicha competencia en futuros docentes chilenos. Su trabajo permite reconocer la necesidad de examinar capacidades vinculadas con la lectura crítica de medios. En el aula, ese propósito puede traducirse en actividades donde el alumnado identifique autores, intereses comunicativos y recursos expresivos antes de emitir sus juicios sobre la credibilidad.

Una fotografía fuera de su fecha original puede alterar por completo la interpretación de un acontecimiento. Algo semejante ocurre cuando una cifra aparece separada de su fuente o cuando una declaración pierde las palabras que la rodeaban. El docente puede aprovechar ejemplos de ese tipo para mostrar que verificar requiere reconstruir relaciones. No basta encontrar una imagen parecida. Conviene establecer su procedencia y contrastar las circunstancias de publicación con testimonios o documentos originales e independientes.

La evaluación de fuentes requiere criterios explícitos que puedan discutirse y revisarse. Una página con apariencia profesional puede contener afirmaciones deficientes, mientras un texto visualmente sencillo puede aportar documentación rigurosa. Kulju et al. (2024) estudiaron la evaluación de textos digitales sobre estilos de aprendizaje realizada por futuros docentes y señalaron dificultades para justificar su credibilidad. El hallazgo recuerda que identificar información confiable exige argumentar las razones del juicio, más allá de impresiones personales superficiales.

Figura 11

Pensamiento crítico y verificación informativa



Comparar versiones de una noticia permite observar diferencias que suelen pasar inadvertidas durante una lectura apresurada. El alumnado puede revisar fechas, consultar documentos originales y distinguir datos comprobados de interpretaciones editoriales. La actividad gana profundidad cuando cada participante explica por qué concede mayor confianza a determinada fuente. Importa tanto el procedimiento como la respuesta alcanzada. Una conclusión acertada por intuición ofrece menos aprendizaje que una evaluación razonada cuyos pasos pueden ser examinados por sus compañeros.

Las emociones participan en la recepción de noticias y merecen atención pedagógica. Un mensaje que provoca indignación puede impulsar su difusión antes de que alguien revise

las pruebas. El miedo también vuelve persuasivas ciertas afirmaciones. Reconocer tales reacciones cotidianas ayuda a introducir una pausa reflexiva sin descalificar a quien creyó el contenido. El profesorado puede preguntar qué sentimiento despierta un titular y qué elementos verificables lo respaldan. Esa separación favorece decisiones informativas mucho más conscientes.

La formación docente ocupa un lugar particular en dicha tarea. Neira et al. (2024) abordan la autopercepción de la alfabetización mediática crítica en quienes se preparan para enseñar, un ámbito relevante para examinar la preparación profesional. Sentirse competente no equivale necesariamente a demostrar dominio ante materiales complejos. Por ello, la práctica formativa necesita oportunidades de contraste, revisión entre colegas y análisis de errores. Reconocer las propias limitaciones fortalece la autoridad intelectual ejercida con mayor responsabilidad.

También conviene enseñar que la duda razonable tiene límites. Desconfiar de toda fuente por igual puede terminar debilitando la posibilidad de conocer hechos compartidos. El pensamiento crítico requiere graduar la confianza según la calidad de las pruebas y aceptar conclusiones provisionales cuando corresponde. Una rectificación documentada merece atención, aunque contradiga una creencia anterior. Aprender a cambiar de opinión ante mejores evidencias expresa madurez intelectual y permite participar en conversaciones públicas sin aferrarse a certezas infundadas.

Las plataformas digitales introducen otra dimensión del problema: cada persona encuentra contenidos seleccionados mediante mecanismos que rara vez observa directamente. Comprender esa mediación ayuda a explicar por qué distintos usuarios reciben relatos divergentes sobre un mismo acontecimiento. La escuela puede examinar patrones de

recomendación y prácticas de interacción sin convertir la tecnología en una causa única de la desinformación. Interesan también las decisiones humanas: seguir, comentar, reenviar o detener la circulación de un determinado mensaje.

La investigación de Kulju et al. (2024) sobre las justificaciones de credibilidad ofrece una advertencia pertinente para la enseñanza: evaluar información demanda expresar criterios defendibles. En una discusión escolar, pedir evidencias puede resultar incómodo cuando el mensaje coincide con convicciones personales. Precisamente allí aparece una oportunidad de aprendizaje. El docente puede sostener preguntas exigentes sin humillar a nadie. El intercambio debe permitir revisar argumentos y distinguir la crítica de una afirmación del ataque estrictamente personal.

Una ciudadanía global informada necesita reconocer que compartir contenidos también constituye una acción con consecuencias. Un rumor puede dañar reputaciones o distorsionar decisiones colectivas incluso cuando quien lo difunde carece de intención perjudicial. La responsabilidad comienza antes de pulsar el botón de envío. Enseñar a verificar, rectificar y reconocer errores amplía la formación cívica hacia los espacios digitales. En esa práctica cotidiana, el pensamiento crítico adquiere una dimensión ética que acompaña toda la vida pública.

4.3. Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (ABPS): Conectar las materias escolares con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El aprendizaje basado en proyectos sociales permite que los contenidos escolares entren en relación con necesidades reconocibles de la comunidad. Una pregunta del entorno puede convertirse en investigación y después en una intervención planificada. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible ofrecen un marco para vincular esas iniciativas con compromisos de alcance

mundial. Sin embargo, su valor pedagógico depende de que el alumnado comprenda los problemas y participe en decisiones que tengan sentido para las personas involucradas.

Elegir un problema constituye una decisión educativa que merece tiempo. La escasez de agua, el desperdicio alimentario o las barreras de accesibilidad pueden despertar interés, pero requieren observación y escucha antes de formular soluciones. Conviene preguntar a quienes viven la situación qué necesidades consideran prioritarias. Esa conversación evita que el proyecto nazca de presunciones escolares. También enseña que la participación comunitaria implica reconocer conocimientos que existen fuera de los libros y de las instituciones educativas.

Fernando y Tajan (2024) examinan la investigación participativa como vía para desarrollar la educación orientada a la sostenibilidad. Su revisión permite fundamentar una enseñanza que reconoce a los participantes como productores de conocimiento. Desde esa perspectiva, investigar un problema social exige negociar preguntas y contrastar interpretaciones con la comunidad. El alumnado aprende que las respuestas no pueden imponerse desde el aula. Deben construirse mediante relaciones de confianza y responsabilidades compartidas durante todo el proceso educativo.

La conexión con los ODS requiere evitar una práctica frecuente: asignar un símbolo internacional a cualquier actividad y dar por cumplido el propósito formativo. Relacionar un proyecto con un objetivo demanda identificar metas pertinentes y examinar su expresión local. Si se trabaja sobre residuos, por ejemplo, corresponde investigar hábitos de consumo y posibilidades reales de reducción. El aprendizaje adquiere rigor cuando la intención de contribuir se acompaña de preguntas medibles y decisiones justificadas por evidencias.

El diseño del proyecto obliga a transformar una preocupación general en tareas viables. Definir destinatarios, recursos y plazos ayuda a reconocer límites sin abandonar la ambición educativa. Farshad y Fortin (2026) revisan metaanálisis sobre el aprendizaje basado en proyectos y sus efectos en el rendimiento académico y capacidades de pensamiento. Esa aproximación invita a valorar el método por sus procesos. La acción social necesita una estructura didáctica que permita investigar y revisar decisiones con criterio.

La integración de disciplinas resulta especialmente pertinente cuando los problemas no respetan las fronteras del currículo. Analizar la calidad del agua puede exigir conocimientos científicos y habilidades matemáticas para interpretar registros. También requiere lenguaje preciso para comunicar resultados y nociones históricas para comprender decisiones territoriales. El profesorado coordina esas aportaciones sin convertirlas en una suma artificial de asignaturas. La pregunta compartida mantiene la unidad del trabajo y permite reconocer la utilidad de distintos saberes escolares.

Durante la ejecución aparecen dificultades que ningún cronograma anticipa por completo. Una entrevista se cancela, los materiales escasean o una propuesta recibe objeciones razonables. Tales episodios permiten aprender a reorganizar el trabajo y sostener compromisos. La función docente consiste en acompañar las decisiones sin resolver cada obstáculo en nombre del grupo. Cuando los estudiantes explican sus alternativas y asumen consecuencias, el proyecto se convierte en una experiencia de autonomía ejercida con responsabilidad pública y colectiva.

La participación comunitaria necesita reglas de cuidado que protejan a las personas involucradas. No corresponde fotografiar situaciones de vulnerabilidad sin consentimiento ni presentar historias ajenas como recursos para obtener reconocimiento escolar. Fernando y Tajan (2024) sitúan la

investigación participativa en el campo de la educación para el desarrollo sostenible. Esa relación invita a examinar quién define los problemas y quién recibe los beneficios. La ética del proyecto debe acompañar sus métodos desde la primera conversación.

Evaluar un proyecto social requiere atender dimensiones que una exposición pública puede ocultar. Un producto vistoso no garantiza comprensión y una intervención modesta puede revelar aprendizajes profundos. Conviene revisar diarios de trabajo, argumentos utilizados y cambios introducidos tras recibir observaciones. La valoración también puede incorporar testimonios de colaboradores comunitarios sin delegarles toda la responsabilidad evaluativa. Importa conocer qué aprendió cada estudiante y qué resultados pueden atribuirse razonablemente a las acciones realizadas por todo el grupo.

Farshad y Fortin (2026) reúnen evidencia de metaanálisis sobre resultados académicos y habilidades vinculadas con el aprendizaje basado en proyectos. Su enfoque recuerda la conveniencia de distinguir entre entusiasmo por una metodología y resultados demostrables. En experiencias sociales, esa cautela obliga a documentar avances y reconocer limitaciones. El profesorado puede combinar rúbricas con conversaciones reflexivas y muestras del proceso. La evaluación gana valor cuando orienta nuevas decisiones pedagógicas en lugar de premiar apariencias de éxito.

La sostenibilidad de una iniciativa merece atención antes de celebrar su cierre. Un huerto abandonado o una campaña sin continuidad pueden dejar aprendizajes valiosos, pero también compromisos incumplidos. Planificar el mantenimiento y acordar responsabilidades con actores locales permite valorar la permanencia de las acciones. Cuando no existen condiciones para continuar, corresponde explicarlo con transparencia. Esa honestidad enseña que contribuir al bienestar colectivo requiere

reconocer capacidades disponibles y evitar promesas que nadie podrá sostener responsablemente después.

En proyectos vinculados con los ODS, la identidad docente se expresa mediante decisiones discretas y persistentes. Escuchar a la comunidad, exigir fundamento a las propuestas y reconocer el trabajo colectivo revela una manera de ejercer la profesión. El aula amplía su alcance cuando el conocimiento aprendido ayuda a comprender necesidades reales sin atribuirse méritos ajenos. Los estudiantes descubren que participar en asuntos comunes exige preparación y constancia. Allí la educación adquiere una responsabilidad humana tangible.

4.4. Colaboración global interconectada: Romper las fronteras del aula mediante redes de aprendizaje internacional.

La colaboración global interconectada amplía las posibilidades educativas de una escuela que reconoce la diversidad humana como fuente de aprendizaje. Mediante intercambios sostenidos, estudiantes de distintas regiones pueden abordar preguntas comunes sin abandonar sus realidades particulares. La distancia geográfica deja de impedir el trabajo conjunto, aunque persisten diferencias culturales y materiales que requieren atención. Formar para esa experiencia demanda enseñar a compartir responsabilidades y construir acuerdos entre personas que interpretan el mundo desde trayectorias diferentes.

Participar en una red internacional no equivale a establecer vínculos significativos. Una videollamada ocasional puede despertar curiosidad, pero difícilmente desarrolla capacidades de cooperación duradera. El encuentro adquiere profundidad cuando existe una tarea compartida que exige escuchar aportaciones y negociar decisiones. El profesorado necesita preparar las condiciones del intercambio, aclarar expectativas y reservar tiempo para revisar malentendidos. La colaboración comienza cuando cada

participante reconoce que su contribución depende también del trabajo realizado por los demás integrantes.

Las conversaciones entre grupos culturalmente diversos requieren una pedagogía del diálogo que evite confundir participación con acumulación de intervenciones. Calcagni et al. (2023) estudian experiencias docentes vinculadas con prácticas dialógicas y con una indagación conducida por el propio profesorado. Su investigación permite apreciar el valor de examinar las interacciones en lugar de confiar únicamente en la espontaneidad. En proyectos internacionales, formular preguntas genuinas y recuperar las ideas ajenas favorece una comprensión compartida de los problemas.

El idioma constituye una oportunidad de encuentro y también una fuente de desigualdad. Quien domina la lengua utilizada puede ocupar más espacio en las conversaciones, aunque sus aportaciones no sean necesariamente mejores. Conviene admitir diferentes formas de expresión mediante textos breves, imágenes y tiempos de preparación. Traducir una idea implica tomar decisiones sobre su significado. Por eso resulta educativo comprobar que la interpretación conserva la intención de quien habló antes de responder o formular desacuerdos.

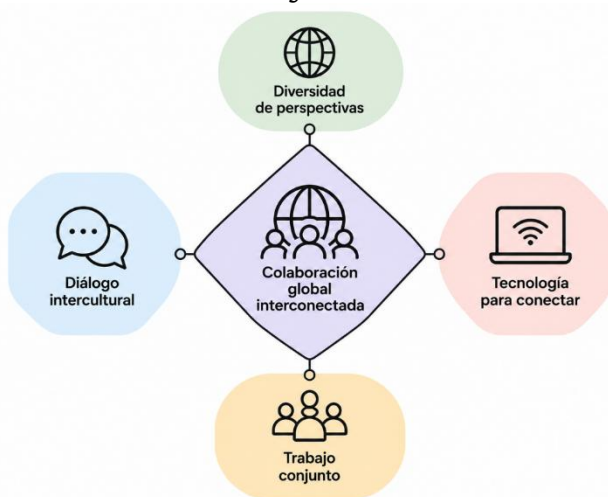
Las herramientas digitales facilitan organizar documentos comunes y registrar avances entre participantes que trabajan en horarios diferentes. Sin embargo, ninguna plataforma garantiza por sí misma una distribución equitativa de las tareas. Ouyang y Zhang (2024) revisan aplicaciones de analítica del aprendizaje impulsadas por inteligencia artificial en entornos de colaboración asistida por computadora. Su trabajo invita a considerar las posibilidades de seguimiento tecnológico junto con la necesidad de interpretar pedagógicamente los datos disponibles sobre la interacción.

Un proyecto compartido entre escuelas puede comenzar con una pregunta cercana para cada comunidad: qué espacios

públicos utilizan los jóvenes y qué dificultades encuentran para acceder a ellos. Los grupos podrían elaborar registros comparables y conversar sobre sus diferencias. El interés pedagógico no reside en producir una clasificación entre países. Importa reconocer que una misma pregunta admite respuestas distintas y que las condiciones locales influyen en las prioridades de quienes participan en la investigación conjunta.

Figura 12

Dimensiones de la colaboración global interconectada



La distribución del trabajo merece acuerdos explícitos desde el comienzo. Cuando un equipo aporta información y otro concentra las decisiones, la experiencia reproduce jerarquías que contradicen su intención formativa. Es preferible establecer responsabilidades rotativas y procedimientos para resolver discrepancias. También conviene reconocer aportaciones que suelen pasar inadvertidas, como organizar archivos o facilitar la comprensión entre participantes. La cooperación madura cuando el reconocimiento no depende exclusivamente de quién presenta los resultados ante un público externo interesado.

El seguimiento docente exige sensibilidad para distinguir un silencio reflexivo de una participación obstaculizada. Calcagni et al. (2023) vinculan el desarrollo de prácticas dialógicas con la capacidad profesional de investigar y transformar las propias actuaciones. Esa orientación resulta pertinente cuando la comunicación atraviesa fronteras culturales. Observar quién pregunta, quién responde y qué ideas reciben atención permite introducir ajustes. La autoridad pedagógica se expresa entonces en decisiones que amplían las posibilidades de intervención de cada estudiante.

Las diferencias horarias, la conectividad irregular y la disponibilidad de dispositivos pueden afectar profundamente la experiencia. Planificar encuentros internacionales sin considerar tales condiciones deja fuera a quienes cuentan con menos recursos. El diseño pedagógico debe ofrecer alternativas asincrónicas y plazos negociados. También necesita proteger la privacidad de menores y acordar criterios para compartir imágenes o producciones. La apertura al mundo pierde sentido educativo cuando exige sacrificar derechos o invisibilizar desigualdades entre las instituciones educativas participantes.

El uso de inteligencia artificial para examinar interacciones colaborativas plantea preguntas que merecen discusión profesional. Ouyang y Zhang (2024) identifican en su revisión herramientas analíticas aplicadas al aprendizaje colaborativo mediado por computadora. Sus aportaciones permiten considerar nuevas formas de observar procesos grupales, aunque los indicadores requieren interpretación cuidadosa. Contar mensajes o intervenciones no permite determinar por sí mismo la calidad de una contribución. La evaluación necesita incorporar razones, experiencias y evidencias del trabajo colaborativo realizado.

Los desacuerdos entre participantes ofrecen información sobre las perspectivas que cada comunidad lleva al intercambio. No conviene apresurarse a resolverlos mediante respuestas uniformes.

Una conversación bien acompañada permite explicar antecedentes y reconocer límites de las propias interpretaciones. También enseña a pedir aclaraciones antes de atribuir intenciones. Cuando el grupo logra reformular una pregunta después de escuchar objeciones, demuestra una capacidad de cooperación que difícilmente podría apreciarse mediante la mera entrega de un producto común acordado.

La colaboración global deja una huella educativa cuando modifica la manera de comprender a quienes viven lejos. El estudiante descubre personas concretas detrás de categorías geográficas y aprende a sostener compromisos sin compartir todas sus opiniones. Para el docente, acompañar esos vínculos implica ejercer una identidad profesional abierta al aprendizaje entre pares. El aporte humano del aula se manifiesta en relaciones capaces de mantener el diálogo y producir conocimiento compartido a través de las diferencias.

4.5. El docente como agente de transformación social: Liderazgo ético para inspirar un futuro más justo, sostenible y humano.

La transformación social atribuida al profesorado comienza en decisiones pedagógicas que parecen pequeñas, pero modifican las oportunidades de aprender. Reconocer una capacidad ignorada, revisar una práctica excluyente o abrir espacio a una pregunta incómoda altera la experiencia escolar. Ninguna de esas acciones resuelve por sí misma las desigualdades colectivas. Sin embargo, muestra que enseñar implica intervenir responsablemente en relaciones humanas concretas. La influencia docente adquiere sentido cuando amplía posibilidades sin apropiarse de las decisiones ajenas.

Entender al docente como agente de transformación exige abandonar la figura del salvador que llega con respuestas para todos. Las comunidades poseen saberes, historias y prioridades que

merecen reconocimiento. La tarea profesional consiste en construir condiciones para que distintas voces participen en la definición de problemas educativos. Esa disposición requiere escuchar antes de actuar y reconocer límites institucionales. También demanda comprender que los cambios duraderos suelen depender de esfuerzos compartidos y no de voluntades individuales.

La formación inicial influye en la manera de asumir esa responsabilidad pública. Pegalajar-Palomino et al. (2021) examinan mediante una revisión sistemática los aportes de la educación para el desarrollo sostenible a la preparación docente. Su trabajo permite situar la sostenibilidad como un asunto formativo que atraviesa conocimientos y decisiones profesionales. Prepararse para enseñar requiere estudiar problemas colectivos y analizar las consecuencias educativas de las respuestas elegidas, sin reducir la profesión a procedimientos meramente técnicos aislados.

Una escuela puede reproducir desigualdades incluso cuando declara aspiraciones inclusivas. Ocurre cuando ciertas expectativas se asignan según el origen familiar o cuando las dificultades de aprendizaje se interpretan como falta de interés. El profesorado tiene la posibilidad de revisar esas creencias mediante evidencias y conversaciones profesionales. Cambiar una práctica arraigada puede generar resistencia. Aun con esa dificultad, examinar las propias decisiones constituye una forma concreta de responsabilidad frente al destino escolar del alumnado.

La transformación educativa necesita una lectura cuidadosa de las condiciones materiales. Pedir participación a estudiantes que carecen de tiempo, conectividad o apoyo familiar puede convertir una propuesta bienintencionada en una carga injusta. Antes de exigir resultados conviene conocer los obstáculos reales. Adaptar procedimientos no significa renunciar al rigor académico. Significa establecer vías razonables para alcanzarlo. La sensibilidad profesional aparece cuando las expectativas elevadas

van acompañadas de oportunidades efectivas para aprender y progresar de manera sostenida.

Vargas-Merino et al. (2024) revisan críticamente las implicaciones de la educación para el desarrollo sostenible en instituciones de educación superior desde la literatura de ciencias empresariales. Esa mirada amplía la discusión sobre responsabilidades institucionales y decisiones organizativas. Para el profesorado, resulta pertinente porque recuerda que las aspiraciones transformadoras necesitan estructuras que las respalden. Las iniciativas personales pueden abrir caminos, pero su permanencia depende también de políticas, recursos y compromisos institucionales verificables en el tiempo escolar.

La autonomía profesional permite tomar decisiones fundamentadas frente a situaciones que ningún manual describe por completo. Sin embargo, ejercerla exige rendir cuentas y escuchar observaciones. Un docente comprometido puede defender una innovación y modificarla cuando las evidencias muestran efectos inesperados. Esa capacidad de rectificación evita convertir las convicciones personales en normas incuestionables. La transformación social necesita profesionales capaces de sostener principios y revisar medios, incluso cuando reconocer un error resulta incómodo ante sus propios colegas.

El trabajo con familias y organizaciones comunitarias amplía la comprensión de las trayectorias escolares. Una conversación respetuosa puede revelar obstáculos que permanecían invisibles durante las clases. Conviene evitar que tales encuentros se conviertan en espacios para atribuir culpas. La colaboración requiere acuerdos posibles y respeto por responsabilidades diferentes. El docente contribuye cuando comunica con claridad y reconoce los esfuerzos existentes. Construir confianza demanda continuidad y una atención cuidadosa a los compromisos asumidos en el tiempo.

La preparación para intervenir en asuntos colectivos requiere examinar las propias concepciones del bienestar y del progreso. Pegalajar-Palomino et al. (2021) abordan la educación para el desarrollo sostenible dentro de la formación inicial del profesorado. Esa perspectiva invita a vincular el conocimiento pedagógico con preguntas sobre justicia intergeneracional y responsabilidad ambiental. No basta adoptar un discurso favorable al cambio. Importa reconocer sus implicaciones en las elecciones curriculares y en las relaciones escolares cotidianas en instituciones.

También existen riesgos cuando se atribuye al profesorado la obligación de reparar todas las fracturas sociales. Esa expectativa puede ocultar responsabilidades estatales y condiciones laborales que limitan la acción educativa. Reconocer tales límites protege la seriedad del compromiso profesional. La transformación requiere cooperación entre instituciones y decisiones públicas sostenidas. El docente participa desde su campo de competencia, con capacidad de incidencia y sin cargar individualmente con problemas cuya solución demanda acuerdos sociales mucho más amplios.

El análisis de Vargas-Merino et al. (2024) sobre educación para el desarrollo sostenible en instituciones superiores permite considerar las tensiones entre aspiraciones educativas y prácticas organizacionales. En la escuela, esa reflexión puede orientar preguntas sobre coherencia institucional. ¿Se escuchan las necesidades del alumnado? ¿Existen mecanismos para revisar decisiones injustas? Formular tales interrogantes no garantiza cambios inmediatos. Ayuda, en cambio, a identificar responsabilidades concretas y a sostener procesos de mejora sujetos a evaluación de manera continua.

La identidad docente se fortalece cuando el compromiso social deja de depender del reconocimiento público. Hay transformaciones discretas que ocurren al recuperar la confianza de un estudiante o modificar una regla que producía exclusión. Sus

efectos pueden ser difíciles de medir de inmediato. Por eso conviene documentar procesos sin exagerar resultados. Enseñar con sentido de responsabilidad humana implica cuidar la dignidad de quienes aprenden y mantener abierta la posibilidad de una vida compartida más justa.

Tabla 4
Dimensiones formativas y aportes del aula a la construcción de ciudadanía global

Dimensión formativa	Aporte educativo y proyección social
Educación socioemocional y cívica	Fortalece la convivencia democrática mediante la empatía y la responsabilidad compartida. Promueve relaciones respetuosas y una participación ciudadana fundamentada en la dignidad humana.
Pensamiento crítico frente a las noticias falsas	Desarrolla capacidades para evaluar fuentes y contrastar información. Favorece decisiones informadas y una participación responsable en los entornos digitales.
Aprendizaje basado en proyectos sociales y ODS	Vincula los conocimientos escolares con necesidades comunitarias y objetivos de desarrollo sostenible. Impulsa la investigación participativa y la búsqueda de soluciones fundamentadas.
Colaboración global interconectada	Promueve el diálogo intercultural y la construcción colectiva de conocimientos mediante redes educativas. Fortalece la cooperación entre comunidades y el reconocimiento de perspectivas diversas.
Docente como agente de transformación social	Reconoce la responsabilidad ética del profesorado en la generación de oportunidades educativas. Articula identidad profesional y compromiso comunitario con prácticas orientadas a la equidad y al bienestar colectivo.

Nota. Elaboración propia a partir de los cinco apartados del capítulo 4. La tabla presenta las dimensiones formativas y sus principales contribuciones a la ciudadanía global.

Conclusiones

La transformación de la profesión docente requiere comprender la enseñanza como una actividad intelectual y humana que evoluciona junto con las necesidades educativas de la sociedad. El análisis desarrollado permite reconocer que la renovación pedagógica comienza con la revisión de las propias creencias profesionales. Enseñar exige aprender permanentemente. Desde dicha perspectiva, la mentalidad del educador constituye un fundamento para fortalecer la autonomía pedagógica y orientar decisiones responsables que favorezcan el desarrollo integral del alumnado durante su trayectoria formativa y personal.

La mentalidad de crecimiento representa una disposición profesional vinculada con la capacidad de reconocer oportunidades de aprendizaje en situaciones de incertidumbre. Su desarrollo demanda apertura intelectual y disposición para revisar prácticas que han perdido pertinencia educativa. La resiliencia complementa dicha orientación mediante recursos personales que permiten afrontar dificultades sin abandonar el compromiso pedagógico. La transformación comienza mediante decisiones conscientes. Por consiguiente, el perfeccionamiento docente requiere integrar reflexión crítica y aprendizaje continuo como componentes permanentes de la identidad profesional.

La incorporación de tecnologías digitales adquiere sentido educativo cuando responde a propósitos pedagógicos definidos y necesidades reales de aprendizaje. La inteligencia artificial ofrece posibilidades para diversificar estrategias didácticas y facilitar determinadas tareas profesionales. Sin embargo, su utilización exige criterios de selección fundamentados en la pertinencia y la protección de la información. La tecnología requiere orientación humana. En consecuencia, el profesorado conserva la

responsabilidad de valorar sus aplicaciones y garantizar que las decisiones educativas respeten la autonomía del estudiante.

La evaluación formativa constituye una oportunidad para comprender los procesos de aprendizaje y orientar intervenciones pedagógicas oportunas. El aprovechamiento responsable de información educativa permite identificar dificultades y reconocer avances individuales. Su valor depende de la interpretación profesional. Los datos adquieren significado cuando contribuyen a decisiones fundamentadas que respetan las particularidades del alumnado. Por ello, la innovación evaluativa demanda equilibrio entre herramientas tecnológicas y sensibilidad pedagógica para favorecer experiencias educativas pertinentes que fortalezcan la participación y el desarrollo académico.

La identidad docente se construye mediante experiencias profesionales y decisiones que expresan una determinada concepción de la educación. Su desarrollo comprende valores personales y compromisos institucionales vinculados con la responsabilidad de enseñar. La coherencia fortalece la credibilidad pedagógica. Desde dicha comprensión, el código de honor profesional representa un conjunto de principios orientadores de la conducta educativa. Su significado reside en la correspondencia entre pensamiento y actuación para promover relaciones fundamentadas en el respeto y la integridad humana.

La inclusión educativa constituye una responsabilidad profesional que exige reconocer las diferencias individuales y las condiciones sociales que afectan las oportunidades de aprendizaje. Garantizar una educación equitativa demanda prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad y mecanismos de acompañamiento adecuados. La igualdad requiere acciones concretas. En consecuencia, el compromiso docente debe manifestarse mediante decisiones que favorezcan la participación de cada estudiante y contribuyan a reducir barreras educativas sin

comprometer la dignidad ni el reconocimiento de sus capacidades personales.

La formación ciudadana amplía el sentido de la enseñanza al relacionar los aprendizajes escolares con las responsabilidades individuales y colectivas. El pensamiento crítico permite examinar información y construir argumentos fundamentados ante situaciones de creciente complejidad social. Educar también implica formar criterios. Desde dicha perspectiva, el profesorado contribuye al desarrollo de capacidades para participar en debates respetuosos y tomar decisiones informadas que fortalezcan la convivencia democrática y el compromiso con el bienestar de las comunidades humanas.

La educación para el desarrollo sostenible demanda vincular los conocimientos académicos con problemáticas sociales y ambientales que requieren participación responsable. Los proyectos educativos orientados al bienestar colectivo permiten relacionar los aprendizajes con necesidades comunitarias. La participación fortalece el compromiso ciudadano. Bajo dicha orientación, la colaboración entre instituciones y comunidades amplía las posibilidades de transformación educativa mediante experiencias que promueven conciencia social y responsabilidad compartida frente a las condiciones que afectan la vida de las generaciones presentes y futuras.

La articulación entre mentalidad profesional y evolución tecnológica permite comprender la transformación docente como un proceso integral que incorpora dimensiones cognitivas y éticas. Ninguna innovación adquiere valor pedagógico por su novedad. Su pertinencia depende de la capacidad para favorecer aprendizajes significativos y relaciones educativas respetuosas. El compromiso profesional requiere reflexión permanente. En consecuencia, la formación docente debe fortalecer criterios que permitan integrar conocimientos y herramientas sin debilitar la autonomía

pedagógica ni los principios que orientan la responsabilidad educativa.

El legado del educador adquiere significado mediante las experiencias de aprendizaje y los valores que permanecen en la vida de quienes participan en su labor. La trascendencia profesional encuentra fundamento en la responsabilidad cotidiana y en la capacidad de contribuir al desarrollo humano. Cada decisión pedagógica expresa una convicción. Código de honor reconoce que enseñar constituye un compromiso con la dignidad y el conocimiento. Su permanencia depende de una práctica coherente que promueva justicia educativa y responsabilidad intergeneracional.

Referencias Bibliográficas

- Alfredo, R., Echeverría, V., Jin, Y., Yan, L., Swiecki, Z., Gašević, D., & Martínez-Maldonado, R. (2024). Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100215. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215>
- Aljemely, Y. (2024). Challenges and best practices in training teachers to utilize artificial intelligence: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1470853. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1470853>
- Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education*, 54, 977–997. <https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3>
- Børte, K., Lillejord, S., Chan, J., Wasson, B., & Greiff, S. (2023). Prerequisites for teachers' technology use in formative assessment practices: A systematic review. *Educational Research Review*, 41, 100568. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100568>
- Calcagni, E., Ahmed, F., Trigo-Clapés, A. L., Kershner, R., & Hennessy, S. (2023). Developing dialogic classroom practices through supporting professional agency: Teachers' experiences of using the T-SEDA practitioner-led inquiry approach. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104067>
- Chatham-Carpenter, A., & Malone, M. (2023). "Wait, I can't do that anymore!": Pandemic teacher immediacy in college communication classes. *Frontiers in Education*, 8, 1271078. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1271078>
- Cheah, Y. H., Oliveri, A. R., & Hughes, J. E. (2023). Unpacking K-12 teachers' technology-supported, equitable practices: A mixed-methods systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 125, 103984. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103984>
- Conde, M. Á., & Rodríguez-Sedano, F. J. (2024). Is learning analytics applicable and applied to education of students with intellectual/developmental disabilities? A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 155, 108184. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108184>
- D'Angelo, S., & Singal, N. (2024). Inclusive education in the Dominican Republic: Teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. *Frontiers in*

- Education, 9, 1387110.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110>
- Farshad, S., & Fortin, C. (2026). An umbrella review of meta-analyses on project-based learning: Effects on academic achievement, higher-order thinking, and 21st-century skills. *Educational Research Review*, 52, 100809.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2026.100809>
- Fernando, A. R. R., & Tajan, G. P. (2024). Education for sustainable development (ESD) through participatory research (PR): A systematic review. *Journal of Cleaner Production*, 482, 144237. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.144237>
- Fischer, D., King, J., Rieckmann, M., Barth, M., Büssing, A., Hemmer, I., & Lindau-Bank, D. (2022). Teacher education for sustainable development: A review of an emerging research field. *Journal of Teacher Education*, 73(5).
<https://doi.org/10.1177/00224871221105784>
- Khor, E. T., How, Z. J., Koh, E., Looi, C. K., & Lok, C. (2025). Learning analytics techniques: An overview and future research possibilities. *International Journal of Information and Learning Technology*, 42(3), 269–295.
<https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2024-0020>
- Kreijns, K., Yau, J., Weidlich, J., & Weinberger, A. (2023). Towards a comprehensive framework of social presence for online, hybrid, and blended learning. *Frontiers in Education*, 8, 1286594. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1286594>
- Kulju, P., Hämäläinen, E. K., Mäkinen, M., Räikkönen, E., & Kiili, C. (2024). Pre-service teachers evaluating online texts about learning styles: There is room for improvement in justifying the credibility. *Frontiers in Education*, 9, 1451002.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1451002>
- Laine, S., & Tirri, K. (2023). Literature review on teachers' mindsets, growth-oriented practices and why they matter. *Frontiers in Education*, 8, 1275126.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1275126>
- Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkass, D., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100221.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>
- Lee, S. J., & Kwon, K. (2024). A systematic review of AI education in K-12 classrooms from 2018 to 2023: Topics, strategies, and

- learning outcomes. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100211.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100211>
- Liao, W., Li, X., Dong, Q., & Wang, Z. (2023). Non-university-based teacher educators' professional learning: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104374.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104374>
- Liu, X., & Zhong, B. (2024). A systematic review on how educators teach AI in K-12 education. *Educational Research Review*, 45, 100642. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100642>
- McNeill, L., & Bushaala, S. (2023). Meaningful connection in virtual classrooms: Graduate students' perspectives on effective instructor presence in blended courses. *Frontiers in Education*, 8, 1271245. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1271245>
- Nagel, I., Guðmundsdóttir, G. B., & Afdal, H. W. (2023). Teacher educators' professional agency in facilitating professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104238. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104238>
- Neira, A., Fuentes-Riffo, K., Vine, A., García, F., & Naranjo, G. (2024). Development and validation of a self-perception instrument for critical media literacy in Chilean pre-service teachers. *Frontiers in Education*, 9, 1476500.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1476500>
- Orozco Buele, N. de J., Rosero Morales, A. de los Á., Guallpa Caguana, J. M., & Rubin Ramirez, R. O. (2023). Las competencias digitales para el buen desempeño docente en Latinoamérica: Una revisión sistémica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 553–568. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.631>
- Ouyang, F., & Zhang, L. (2024). AI-driven learning analytics applications and tools in computer-supported collaborative learning: A systematic review. *Educational Research Review*, 44, 100616. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100616>
- Paolucci, C., Vancini, S., Bex, R. T., II, Cavanaugh, C., Salama, C., & de Araujo, Z. (2024). A review of learning analytics opportunities and challenges for K-12 education. *Heliyon*, 10, e25767. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25767>
- Pegalajar-Palomino, M. del C., Burgos-García, A., & Martínez-Valdivia, E. (2021). What does education for sustainable development offer in initial teacher training? A systematic review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 99–114. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0008>

- Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
- Sacré, M., & Ries, N. (2023). Teachers' well-being and their teaching quality during the COVID-19 pandemic: A retrospective study. *Frontiers in Education*, 8, 1136940. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1136940>
- Scheirlinckx, J. (2023). Social-emotional skills of teachers: Mapping the content space and defining taxonomy requirements. *Frontiers in Education*, 8, 1094888. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1094888>
- Selisko, T. J., Eckert, C., & Perels, F. (2024). The who and what of inclusive education—Profiles of student teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, 1433739. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1433739>
- Surahman, E., & Wang, T.-H. (2023). In-service STEM teachers professional development programmes: A systematic literature review 2018–2022. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104326. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104326>
- Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
- Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher- and school related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. *Frontiers in Education*, 7, 965538. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.965538>
- Vargas-Merino, J. A., Rios-Lama, C. A., & Panez-Bendezú, M. H. (2024). Critical implications of education for sustainable development in HEIs—A systematic review through the lens of the business science literature. *The International Journal of Management Education*, 22(1), 100904. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100904>
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature

- review. *Expert Systems with Applications*, 252, 124167.
<https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>
- Zhang, H., Ge, S., & Mohd Saad, M. R. B. (2024). Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review. *Heliyon*, 10(10), e31367.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367>
- Zhang, K., & He, W. (2024a). Does teachers' self-reported growth mindset ensure growth mindset-oriented feedback practices in the classroom? *Frontiers in Education*, 9, 1471518.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1471518>
- Zhang, K., & He, W. (2024b). The predictive effect of cultural orientation and perceived school climate on the formation of teachers' growth mindsets. *Frontiers in Education*, 9, 1428890.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1428890>
- Zhou, N., Tigelaar, D. E. H., & Admiraal, W. (2022). Vocational teachers' professional learning: A systematic literature review of the past decade. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103856. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103856>

“Educar con propósito
hoy es sembrar las bases
de una humanidad **más justa,**
consciente y sostenible
para las generaciones
del mañana.”


EDITORIAL
SAGA

ISBN: 978-9907-803-91-4



9 789907 803914