

v.2, n.12, 2025 - Dezembro

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

**CUANDO LA INFORMÁTICA SIRVE PARA RECORDAR: Un
Modelo De Documentación Reflexiva Colaborativa Para
Rescatar La Sabiduría Docente En Entornos Universitarios**

**When Informatics Serves to Remember: A Model of Collaborative
Reflective Documentation to Recover Teacher Wisdom in
University Settings**

María Mitre Vásquez¹
Delia Consuegra de Sucre²

Revista o Universo Observável
DOI: 10.69720/29660599.2025.000248
ISSN: 2966-0599

¹Universidad de Panamá.

E-mail: maria.mitre@up.ac.pa

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8154-025x>

²Universidad de Panamá.

E-mail: delia.consuegra@up.ac.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4661-6578>



**CUANDO LA INFORMÁTICA SIRVE PARA RECORDAR: Un Modelo
De Documentación Reflexiva Colaborativa Para Rescatar La
Sabiduría Docente En Entornos Universitarios**

María Mitre Vásquez e Delia Consuegra de Sucre



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMEN

La innovación educativa en entornos universitarios suele medirse por el uso de herramientas tecnológicas, pero rara vez se documenta ni se comparte la sabiduría práctica que emerge en el aula. Este artículo presenta un modelo de Documentación Reflexiva Colaborativa (DRC), diseñado para rescatar, archivar y circular las prácticas docentes más significativas, incluso aquellas que no se consideran “innovadoras” bajo parámetros técnicos. Mediante una investigación-acción participativa con dos docentes universitarias especializadas en tecnología educativa, se implementó un formato breve de “Historia de Práctica” (una página), un espacio digital seguro (Google Drive) y una ronda de escucha colaborativa. Los resultados evidencian que la verdadera innovación no reside en la sofisticación de la herramienta, sino en la capacidad de la tecnología para sostener la memoria colectiva docente. El estudio propone un giro ético en la tecnología educativa: no hacia lo nuevo, sino hacia lo necesario; no hacia la eficiencia, sino hacia el cuidado. Este modelo sencillo, sostenible y profundamente humano ofrece una alternativa al techno-optimismo dominante, reivindicando la sabiduría invisible como fundamento de una innovación pedagógica auténtica y justa.

Palabras clave: innovación educativa, tecnología educativa, sabiduría docente, documentación reflexiva.

ABSTRACT

Educational innovation in university settings is often measured by the use of technological tools, yet the practical wisdom emerging in the classroom is rarely documented or shared. This article presents a Collaborative Reflective Documentation (CRD) model designed to rescue, archive, and circulate the most meaningful teaching practices even those not considered “innovative” by technical standards. Through a participatory action research study with two university educators specialized in educational technology, a brief “Practice Story” format (one page), a secure digital space (Google Drive), and a collaborative listening session were implemented. Findings reveal that true innovation lies not in tool sophistication, but in technology’s capacity to sustain collective teacher memory. The study proposes an ethical shift in educational technology: not toward the new, but toward the necessary; not toward efficiency, but toward care. This simple, sustainable, and deeply human model offers an alternative to dominant techno-optimism, reclaiming invisible wisdom as the foundation of authentic and equitable pedagogical innovation.

Keywords: educational innovation, educational technology, teacher wisdom, reflective documentation.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la docencia universitaria ha estado marcada por una paradoja silenciosa: mientras las instituciones exigen cada vez más innovación, las prácticas más significativas de los docentes se pierden en el ritmo acelerado del semestre. Se diseñan actividades, se ajustan recursos, se ensayan nuevas formas de acercamiento con los estudiantes... y al finalizar el ciclo, todo queda archivado a veces en una carpeta del escritorio, otras en la memoria colectiva que nunca llega a materializarse, sin ser contado, sin ser escuchado, sin ser reutilizado. Esta pérdida no es accidental; es sistémica. Se ha convertido en parte del paisaje invisible de la labor docente.

La sabiduría práctica ese conocimiento tácito, contextual y profundamente humano que guía las decisiones en el aula corre el riesgo de erosionarse cuando no se documenta ni se comparte. Como señalan Mansilla Sepúlveda y San Martín Cantero (2010), la enseñanza no se reduce a técnicas o contenidos, sino que se nutre de una sabiduría didáctica práctica, nacida de la experiencia, la intuición y la adaptación constante. Esta sabiduría, tan vital como invisible, es la que permite transformar una clase

en un encuentro significativo. Pero cuando no se registra, se desvanece.

A diferencia de la innovación tecnológica, que se mide en herramientas implementadas o cursos digitalizados, la innovación pedagógica auténtica suele residir en gestos pequeños: una pregunta que cambia el rumbo de la clase, una adaptación improvisada ante la angustia de un estudiante, una regla que se rompe para cuidar una idea emergente. Estas acciones, aunque transformadoras, rara vez son visibilizadas, y menos aún sistematizadas. En este sentido, la educación para el desarrollo sostenible como plantea Paula (2019) no puede limitarse a currículos o metas globales; debe también cultivar la capacidad de los docentes para generar sabiduría local, contextual y sostenible en el aula.

Este fenómeno no es nuevo, pero su gravedad se ha acentuado en un contexto postpandémico donde la sobrecarga laboral, la fragmentación de los entornos de aprendizaje y la presión por la productividad académica han debilitado los espacios de reflexión colectiva. Como señala Puentes (2021), educar en ciudadanía en la universidad implica más que discutir derechos o normas: requiere crear condiciones para que los docentes puedan ejercer

su agencia pedagógica, y para que sus experiencias no queden atrapadas en el aislamiento individual. ¿Qué pasa cuando las buenas prácticas no se comparten? Se convierten en meras anécdotas, no en conocimiento colectivo.

Y aquí entra lo urgente: en la era digital, donde todo se espera que sea medible, visible y replicable, nos hemos olvidado de lo que no se puede cuantificar: la sabiduría que nace del kairós del momento oportuno, del gesto atinado, del silencio que permite la comprensión, como propone Gonfiantini (2025). La innovación educativa no siempre es un algoritmo, una app o una plataforma. A veces, es una mirada, una pausa, una historia contada al final de la clase.

Ante este panorama, este artículo propone un cambio de enfoque: en lugar de buscar “nuevas” innovaciones, nos centramos en rescatar lo que ya existe. Presentamos un modelo de documentación reflexiva colaborativa (DRC), diseñado para facilitar que los docentes capturen, en formato breve y accesible, las prácticas que funcionaron para ellos y sus estudiantes. La DRC no busca evaluar ni estandarizar, sino tejer una memoria viva de la experiencia pedagógica, mediante la escritura y la escucha compartida. La pregunta que guía esta investigación es:

¿Cómo puede un modelo de documentación reflexiva colaborativa, basado en historias de práctica de una página, contribuir a la preservación y circulación de la sabiduría docente en entornos universitarios?

Este estudio se realizó en una universidad pública de Panamá y contó con la participación de cinco docentes de diversas disciplinas. Al priorizar la simplicidad metodológica y el respeto por el tiempo del docente, la propuesta busca ser replicable en contextos con recursos limitados, sin depender de infraestructuras tecnológicas complejas.

Más allá de su utilidad instrumental, este trabajo es un llamado ético: a no dejar que nuestras mejores prácticas mueran en silencio. Porque lo que no se cuenta, se olvida. Y lo que se olvida, ya no transforma.

METODOLOGÍA

Este estudio no parte de la premisa de que la tecnología educativa debe *reemplazar* o *automatizar* la docencia, sino de una convicción más profunda: la informática y las herramientas digitales deben servir para hacer visible lo que tradicionalmente ha sido silenciado. En un mundo donde la innovación en el aula se mide por el número de plataformas usadas o la cantidad de recursos subidos a un LMS, decidimos invertir la mirada: ¿qué pasa si la

tecnología se pone al servicio no de la eficiencia, sino de la memoria colectiva docente?

Con este propósito, adoptamos un enfoque de investigación-acción participativa (IAP), una metodología que permite integrar de forma indisoluble la acción, la reflexión y la transformación situada (Balcazar, 2003). La IAP no busca “estudiar a los docentes”, sino caminar junto a ellos en la coconstrucción de conocimiento práctico. Como señala Balcazar (2003), este enfoque es especialmente valioso en contextos educativos porque permite “romper con la lógica de experto-externo” y reconocer al docente como sujeto de cambio (p. 65). En este caso, la acción concreta fue el diseño e implementación de un modelo de Documentación Reflexiva Colaborativa (DRC), pensado para rescatar, archivar y circular aquellas prácticas que, aunque transformadoras, suelen perderse al finalizar cada ciclo académico.

La elección de la IAP responde a una necesidad ética y epistemológica: la docencia universitaria no es un objeto de estudio externo, sino un campo de saberes situados que solo los propios docentes pueden narrar con autenticidad. Como afirma Huamán, Benites y Morales (2022), en tiempos de crisis tecnológica y pedagógica como los vividos durante la pandemia, los docentes han demostrado una capacidad extraordinaria de adaptación, autoformación y reinvención de sus prácticas. Este estudio retoma esa capacidad, pero desde un contexto postpandémico: ya no se trata de sobrevivir a la virtualidad, sino de aprender de lo que aprendimos.

Participantes y contexto

El estudio se desarrolló entre enero y diciembre de 2024 en una universidad pública de Panamá, en un contexto caracterizado por una rápida adopción de entornos virtuales (como UP-Virtual), pero con escasos espacios formales para la reflexión pedagógica entre docentes. Participaron dos docentes universitarias (ambas mujeres), de 41 y 42 años, con 3 y 18 años de experiencia respectivamente, ambas especializadas en tecnología educativa.

Ambas habían implementado innovaciones pedagógicas con apoyo tecnológico recientemente: uso de IA generativa para retroalimentación automatizada, diseño de rúbricas digitales colaborativas, integración de realidades aumentadas en actividades sincrónicas, y creación de secuencias didácticas centradas en competencias digitales. Sin embargo, ambas expresaron, durante las entrevistas iniciales, que sus experiencias quedaban reducidas a informes administrativos o presentaciones institucionales, sin espacio para la

profundización crítica ni la transferencia a colegas.

Se eligió una muestra pequeña y homogénea (por área) no para generalizar, sino para explorar con densidad cómo la DRC puede operar en un grupo de profesionales altamente

El corazón metodológico de este estudio fue el diseño de un modelo técnico-pedagógico sencillo, sostenible y profundamente humano: la Documentación Reflexiva Colaborativa (DRC). Este modelo se articula en tres componentes interdependientes:

-
- Una herramienta de escritura breve: la *Historia de Práctica* (HP),
 - Un espacio digital accesible: una carpeta compartida en Google Drive,
 - Un ritual de escucha colectiva: una reunión virtual semestral de 60 minutos, guiada por principios de escucha activa y no juicio.
-
- La Historia de Práctica es un formato de una página (máximo 500 palabras), diseñado para no sobrecargar al docente, pero sí invitarlo a la reflexión crítica. Se estructura en torno a cuatro preguntas abiertas:
-
- ¿Qué práctica innovadora implementaste (con o sin apoyo tecnológico)?
 - ¿Qué cambió en tus estudiantes o en tu relación con el conocimiento?
 - ¿Qué aprendiste que nadie te preguntó?
 - ¿Qué necesitas para que esta práctica no se pierda?
-

Estas preguntas no buscan evaluar “éxito” o “eficacia”, sino abrir el espacio para el relato. La innovación, aquí, no se define por su complejidad técnica, sino por su capacidad para transformar una relación. Como señalan Sinche et al. (2025), “la verdadera innovación pedagógica mediante herramientas digitales no ocurre cuando se usa una app nueva, sino cuando esa app genera un nuevo tipo de encuentro entre docente y estudiante” (p. 4320).

El espacio digital (Google Drive) fue elegido deliberadamente: no como una “plataforma educativa”, sino como un depósito de memoria compartida, accesible desde cualquier dispositivo, sin necesidad de formación técnica. No hubo calificaciones, retroalimentación obligatoria ni supervisión administrativa. Solo una carpeta, con subcarpetas por semestre, donde cada docente guardaba su HP en privado, y luego la hacía visible para el grupo al finalizar la ronda de escritura.

La ronda de escucha fue el momento de mayor impacto emocional y pedagógico. En ella, cada docente leía en voz alta su historia, sin interrupciones, sin comentarios inmediatos. Los demás solo escuchaban. Este ritual, inspirado en prácticas de justicia restaurativa (Espinosa, 2021), buscaba romper con la lógica de la evaluación y abrir un espacio de reconocimiento mutuo. Espinosa (2021) destaca que “la escucha activa no corrige, no juzga, simplemente hace posible que el otro exista en su plenitud” (p. 18), condición indispensable para construir comunidad profesional.

Procedimientos éticos y análisis de datos

Antes de iniciar, se obtuvo el consentimiento informado de ambas participantes, garantizándose anonimato (se usaron códigos: D1, D2), derecho a retirar su historia en cualquier momento, y uso exclusivo con fines académicos.

Se recolectaron cuatro Historias de Práctica (2 por docente, una por semestre: 2023-I y 2023-II) y las transcripciones completas de las dos rondas de escucha. El análisis de datos se realizó mediante análisis temático inductivo, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, codificación inicial, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y nombramiento, y producción del reporte.

Braun y Clarke (2006) definen el análisis temático como “un método accesible y teóricamente flexible para identificar, analizar e interpretar patrones de significado (temas) en los datos cualitativos” (p. 77). Esta flexibilidad fue clave para capturar tanto las dimensiones técnicas como emocionales de las historias contadas.

El análisis se hizo de forma colaborativa: las tres autoras leyeron todas las historias de forma independiente, luego se reunieron para contrastar interpretaciones y lograr consenso. Este proceso permitió no solo identificar patrones, sino también capturar las tensiones, silencios y contradicciones que forman parte de la experiencia docente.

En un campo saturado de estudios sobre inteligencia artificial, realidad virtual o big data en educación, este trabajo propone algo radicalmente diferente: usar la informática no para optimizar el

aprendizaje, sino para hacer justicia epistémica a la sabiduría docente. No se trata de crear otra plataforma, app o algoritmo, sino de reapropiarse de herramientas simples para fines profundos.

Como señala Selwyn (2023), estamos en un momento crucial para repensar la sostenibilidad de la tecnología educativa: “el decrecimiento digital no significa abandonar la tecnología, sino usarla con intención, con cuidado, con propósito ético” (p. 192). Este estudio asume esa postura: la innovación no está en lo nuevo, sino en lo necesario.

Además, Torres (2008) advierte que la evaluación tradicional en la universidad, centrada en competencias medibles, muchas veces limita la innovación docente, al exigir resultados cuantificables en lugar de procesos transformadores. La DRC se opone a esa lógica: no evalúa, sino que preserva. Y en ese acto de preservación, se convierte en una forma de resistencia pedagógica.

RESULTADOS

Los resultados del modelo de Documentación Reflexiva Colaborativa (DRC) revelaron que, más allá del uso técnico de herramientas digitales, lo que realmente transformó la práctica pedagógica fue el acto de detenerse a contar, escuchar y reconocer. A través de las cuatro historias de práctica (dos por semestre), emergieron patrones comunes que trascienden lo instrumental y tocan aspectos éticos, emocionales y epistemológicos de la labor docente.

Ambas docentes, aunque con niveles distintos de experiencia, expresaron una tensión recurrente: entre la presión por innovar constantemente y el deseo de profundizar en lo que ya funciona. La DRC les permitió salir de esa lógica de acumulación tecnológica y entrar en una de sabiduría sostenible.

Tras el análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006), se identificaron tres categorías centrales:

1. Adaptación como autoformación continua,
2. Nuevos roles docentes en entornos virtuales,
3. Aprendizajes invisibles: lo que no se mide, pero transforma.

Estos temas resonaron fuertemente con los hallazgos de Huamán et al. (2022), quienes también observaron que los docentes rurales en Perú asumieron la necesidad de aprender y actualizarse durante la pandemia, no por imposición, sino por compromiso ético con sus estudiantes.

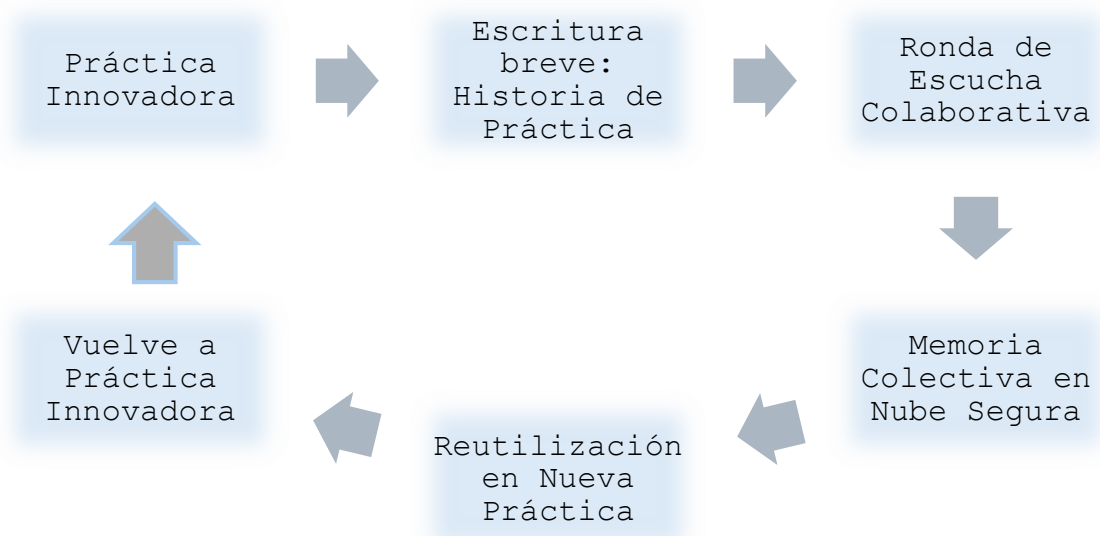
Tabla 1.

Comparación de temas emergentes, citas textuales y aprendizajes invisibles en las Historias de Práctica.

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados mediante una tabla comparativa que organiza los datos cualitativos de forma clara y académicamente robusta.

Figura 1. *Ciclo de la Documentación Reflexiva Colaborativa (DRC): un modelo para rescatar la sabiduría docente invisible*

Docente	Tema emergente	Cita textual (anónima)	Aprendizaje invisible
D1 (3 años de experiencia)	Adaptación como autoformación continua	“Tuve que aprender Google Jamboard en una noche porque mis estudiantes no entendían los diagramas en Word. Nadie me enseñó; busqué tutoriales en YouTube hasta las 2 a.m.”	La innovación muchas veces nace del estrés, no del diseño. El verdadero aprendizaje ocurre cuando el docente se convierte en estudiante de su propia herramienta.
D1	Nuevos roles docentes en entornos virtuales	“Ya no soy solo quien explica; ahora soy guía, técnico, psicólogo, y a veces incluso traductor de emociones detrás de una cámara apagada.”	El rol docente se ha ampliado: ya no basta con dominar el contenido, hay que leer el silencio, interpretar la ausencia, acompañar lo invisible.
D2 (18 años de experiencia)	Aprendizajes invisibles: lo que no se mide, pero transforma	“Implementé una retroalimentación automatizada con IA, pero lo más valioso fue cuando un estudiante me escribió: ‘Gracias por verme, aunque fuera un robot quien respondió primero’.”	La tecnología puede iniciar el diálogo, pero solo el docente puede cerrarlo con sentido humano. La empatía no se automatiza.
D2	Adaptación como autoformación continua	“A mis 42 años, tuve que desaprender mi forma de enseñar para volver a aprenderla con pantallas, foros y rúbricas digitales. Fue doloroso, pero necesario.”	La experiencia no protege del cambio; a veces, incluso lo retrasa. La humildad tecnológica es una competencia clave para docentes veteranos.



Nota: Este esquema representa un ciclo continuo, donde cada etapa alimenta la siguiente.

- La práctica innovadora (con o sin tecnología) da origen al proceso.
- La escritura breve (máx. 1 página) permite capturar el aprendizaje sin sobrecarga.
- La ronda de escucha genera reconocimiento mutuo y validación emocional.
- La memoria colectiva (en carpeta compartida) archiva el conocimiento práctico.
- La reutilización ocurre cuando otra docente retoma una historia para inspirar su propia práctica.

Este modelo, aunque simple, rompe con la linealidad tradicional de “innovar-evaluar-olvidar”. En cambio, propone un ecosistema de cuidado epistémico, donde lo que se aprende no se pierde, sino que se transmite.

Análisis de los resultados

Las historias evidencian que la innovación en tecnología educativa no es lineal ni progresiva, sino cíclica y emocionalmente cargada. D1, con menor experiencia, asoció la innovación con urgencia y sobrecarga, mientras que D2 la vinculó con transformación identitaria: no solo cambió sus métodos, sino su forma de entenderse como docente.

Un hallazgo clave fue que ambas docentes subestimaban inicialmente el valor de sus prácticas. Al escribir su historia, muchas veces decían: “¿Esto vale la pena contarlo? No

fue nada grande”. Este descubrimiento confirma lo señalado por Torres (2008): la evaluación institucional, centrada en competencias medibles, invisibiliza aquellas prácticas que no generan documentos, estadísticas o productos visibles, aunque sí transformen relaciones.

Sin embargo, tras la ronda de escucha, ambas expresaron sentirse reconocidas, validadas y menos solas. Como dijo D2: “Escuchar a mi compañera me hizo darme cuenta de que no estaba fallando... estaba aprendiendo”.

Este proceso también evidenció cómo la tecnología educativa no se implementa en vacío, sino en contextos marcados por limitaciones técnicas, emocionales y sociales. Ambas mencionaron la falta de conectividad estudiantil, la fatiga digital y la resistencia familiar a ciertas herramientas. Estos factores, aunque no son parte del diseño pedagógico formal, influyen profundamente en el éxito o fracaso de cualquier innovación.

También el uso de IA generativa para retroalimentación (mencionado por D2) planteó una paradoja: cuanto más automatizado era el proceso, más humano debía ser el docente para cerrar el ciclo afectivo del aprendizaje. Esto conecta directamente con Selwyn (2023), quien propone que el decrecimiento digital en educación no significa abandonar la tecnología, sino usarla con intención, dejando espacio para lo humano.

DISCUSIÓN

Este estudio no propone una nueva herramienta tecnológica, ni un algoritmo, ni una plataforma innovadora. En cambio, plantea algo más subversivo en el actual ecosistema de la

educación superior: la posibilidad de que la tecnología educativa sirva, antes que nada, para cuidar a quienes la usan. Los resultados obtenidos con las dos docentes de tecnología educativa revelan que la verdadera innovación no reside en lo que se implementa, sino en lo que se reconoce, se recuerda y se devuelve al colectivo docente.

La figura del ciclo DRC (práctica → escritura → escucha → memoria → reutilización) no es un modelo técnico, sino un acto de justicia epistémica. Como señala Torres (2008), los sistemas universitarios suelen valorar únicamente aquellas innovaciones que se traducen en indicadores cuantificables: número de cursos en línea, uso de rúbricas digitales, publicaciones en repositorios institucionales. Pero, como evidencian las historias de nuestras participantes, lo más transformador muchas veces ocurre en los intersticios: en una retroalimentación que menciona el nombre del estudiante, en un foro asincrónico que se convierte en espacio de duelo colectivo, en una llamada fuera del horario para resolver una duda técnica que, en realidad, es una llamada de auxilio emocional. Estos aprendizajes, invisibles para las métricas, son los que sostienen el tejido pedagógico.

Nuestro hallazgo más significativo es que la tecnología educativa, cuando se diseña desde la sobrecarga, agota; pero cuando se ancla en la escucha, cuida. Las docentes no necesitaron una nueva app para innovar. Necesitaron, más bien, un espacio donde decir: *“esto funcionó, aunque nadie lo vio”*. Este hallazgo resuena con la investigación de Huamán, Benites y Morales (2022), quienes documentaron cómo docentes rurales en Perú, en plena pandemia, tuvieron que autoformarse en TIC no por entusiasmo tecnológico, sino por lealtad a sus estudiantes. En ambos contextos rural y universitario la innovación no fue un lujo, sino un acto de resistencia ética.

Pero hay una diferencia clave: mientras en la educación rural la limitación principal fue la infraestructura (falta de internet, dispositivos, electricidad), en el contexto universitario la limitación es emocional y epistemológica: la soledad, la invisibilidad del esfuerzo, la presión por hacer “más con menos”. Aquí, el papel de la tecnología educativa debe redefinirse. Ya no se trata de “digitalizar la clase”, sino de digitalizar la memoria colectiva. Y esto no requiere inteligencia artificial, big data ni metaversos. Requiere, como demostramos, una carpeta compartida y un ritual de escucha.

Este enfoque se alinea con la propuesta de decrecimiento digital de Selwyn (2023), quien

advierte que la obsesión por la innovación tecnológica constante en la educación es insostenible, tanto ambiental como emocionalmente. La DRC es, en ese sentido, un modelo de innovación lenta: menos ruido, más sentido. Menos herramientas, más atención. Menos automatización, más humanización.

Por otro lado, la ronda de escucha como práctica central del modelo DRC introduce un componente ético derivado de la justicia restaurativa (Espinosa, 2021): no se trata de corregir, optimizar o evaluar la práctica docente, sino de reconocerla como legítima. En un sistema que castiga el error y premia la perfección técnica, este gesto simple escuchar sin interrumpir se convierte en un acto revolucionario de cuidado profesional.

El modelo DRC desafía la lógica extractivista dominante en la investigación educativa. En lugar de extraer datos para publicar y archivar, devuelve el conocimiento a la comunidad que lo generó. Las historias de práctica no son “datos”, sino herencias pedagógicas. Y el Google Drive no es un repositorio frío, sino un archivo vivo de sabiduría docente, donde cada nueva práctica puede nutrirse de las anteriores.

CONCLUSIÓN

Este estudio nació de una intuición simple pero urgente: la innovación educativa no se pierde por falta de ideas, sino por ausencia de memoria. En un contexto donde las tecnologías avanzadas desde la inteligencia artificial hasta la realidad virtual prometen transformar la educación, hemos olvidado una verdad elemental: ninguna herramienta puede reemplazar la sabiduría que nace del encuentro humano, del error reconocido, de la práctica contada.

Los resultados con las dos docentes de tecnología educativa confirman que, incluso en quienes dominan lo digital, lo más transformador no fue el uso de una plataforma, sino el acto de escribir una historia de una página y ser escuchada sin juicio. Este hallazgo reivindica lo que González-Monteagudo (2020) defiende con pasión: que la innovación educativa debe centrarse en los aprendizajes y los aprendices y añadimos nosotros, y en quienes los acompañan. No se trata de enseñar con más tecnología, sino de cuidar mejor a quienes enseñan.

El modelo de Documentación Reflexiva Colaborativa (DRC) que proponemos no es un producto tecnológico, sino un ritual de resistencia pedagógica. Se inspira en la necesidad de construir, como señalan Cuenca et al. (2007), una verdadera cultura de la innovación, no como

política impuesta desde arriba, sino como hábito colectivo tejido desde abajo. Una cultura donde no se premia la novedad por la novedad, sino la profundidad del impacto humano.

Además, este modelo reconoce que toda innovación está anclada en un entorno. Como advierten Bonafé y Anaya (2021), no puede haber propuestas transformadoras si ignoramos los códigos culturales, las cargas emocionales y las limitaciones reales de nuestras comunidades educativas. La DRC parte de lo que hay una carpeta en la nube, un tiempo compartido, una palabra en voz alta, no de lo que *debería* haber.

En tiempos de crisis, como los vividos durante la pandemia, la innovación docente se volvió un acto de supervivencia. Moreno-Correa (2020) lo describe con claridad: los maestros no tuvieron opción más que reinventarse, a menudo en soledad. Pero la pospandemia no debe repetir ese patrón. Ahora es el momento de transformar la urgencia en memoria, el aislamiento en comunidad. La DRC es una propuesta para eso: para que lo aprendido en la emergencia no se evapore en la normalidad.

Aunque vivimos rodeados de tecnologías avanzadas robótica, realidad extendida, videojuegos, IA, Espinosa y Cartagena (2021) nos recuerdan que su valor no está en su sofisticación, sino en su capacidad para servir a un propósito pedagógico claro. Nuestra propuesta va un paso más allá: si la tecnología no contribuye a la preservación de la sabiduría docente, su uso, por muy innovador que parezca, será efímero.

Por eso, este trabajo hace un llamado ético: que las universidades, en lugar de exigir más innovaciones, creen espacios donde lo ya aprendido pueda ser compartido, honrado y reutilizado. Porque al final, la verdadera transformación no está en lo que implementamos, sino en lo que decidimos no dejar morir.

REFERENCIAS

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, (7), 59–77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Bonafé, J. M., & Anaya, J. R. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). El uso del análisis temático en psicología. *Investigación Cualitativa en Psicología*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cuenca, P. O., Solís, M. E. R., Guerrero, J. L. T., Rayón, A. E. L., Martínez, C. Y. S., Téllez, L. S., & Hernández, B. R. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145–173. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206010.pdf>
- Espinosa, E. A. V. (2021). Justicia y prácticas restaurativas: diversos campos de aplicación creativa en pro de la paz. *Eirene: Estudios de Paz y Conflictos*, 4(6), 11–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7989896>
- Espinosa, M. P. P., & Cartagena, F. C. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 33–53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Gonfiantini, V. (2025). *El kairós educativo como aporte a la innovación y transformación educativa en la era digital* (Educational kairos as a contribution to educational innovation and transformation in the digital era). Vol. VIII, 57. https://www.researchgate.net/profile/Mauricio-Cresp/publication/392368665_REFLEXIONES_UNIVERSITARIAS_EN_EL_ARTE_DE_EDUCAR_PUENTES_DE_CONOCIMIENTO_Vol_VIII/links/683f5c1f6a754f72b5904c87/REFLEXIONES-UNIVERSITARIAS-EN-EL-ARTE-DE-EDUCAR-PUENTES-DE-CONOCIMIENTO-Vol-VIII.pdf#page=58
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1–5. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Huamán, E. L. M., Benites, E. D. F., & Morales, R. A. Q. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios*

- en *Ciencias Sociales*, 24(1), 62–78.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482880>
- Mansilla Sepúlveda, J., & San Martín Cantero, D. (2010). Importancia de la sabiduría didáctica práctica como fuente de conocimiento base para la enseñanza de la anatomía. *Revista Médica de Chile*, 138(1), 32–38.
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022010000100032>
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14–26.
https://www.researchgate.net/publication/340515328_La_innovacion_educativa_en_los_tiempos_del_Coronavirus
- Paula, I. A. N. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 291–314.
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/588661549016.pdf>
- Puentes, J. F. G. (2021). Dificultades y posibilidades para educar en ciudadanía en la Universidad. *Investigación en la Escuela*, (104), 53–64.
<https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.05>
- Selwyn, N. (2023). Decrecimiento digital: hacia una tecnología educativa radicalmente sostenible. *Aprendizaje, Medios y Tecnología*, 49(2), 186–199.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2159978>
- Sinche, W. C. B., Quinto, K. A. L., Loaiza, C. F. P., & Borbor, B. E. P. (2025). Innovación Pedagógica Mediante el uso de Herramientas Digitales Interactivas en la Educación Secundaria. *Reincisol*, 4(7), 4311–4332.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)4311-4332](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)4311-4332)
- Torres, F. C. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (63), 91–105.
<https://www.redalyc.org/pdf/206/20611455007.pdf>