

Rojas Torres, Estephany Abigail; Carrasco Lino, Liliana Carmen;  
Polanco Tintaya, Avelina Nazaria; Romero Carazas, Rafael



 **Estephany Abigail Rojas Torres**

C19751@utp.edu.pe

Universidad Tecnológica del Perú, Perú

 **Liliana Carmen Carrasco Lino**

lcarrasco21@ucvvirtual.edu.pe

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

 **Avelina Nazaria Polanco Tintaya**

avecita\_2009@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación Enrique  
Guzmán y Valle, Perú

 **Rafael Romero Carazas**

rafael.romero@upeu.edu.pe

Universidad Peruana Unión, Perú

Revista de Investigación en Ciencias de la Educación  
**HORIZONTES**

Centro de Estudios Transdisciplinarios, Bolivia

ISSN-e: 2616-7964

Periodicidad: Trimestral

vol. 6, núm. 25, 2022

editor@revistahorizontes.org

Recepción: 18 Enero 2022

Aprobación: 16 Febrero 2022

Publicación: 16 Septiembre 2022

URL: <http://portal.america.org/ameli/journal/466/4663726023/>

DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.429>

**Resumen:** La revolución tecnológica apertura problemas y posibilidades que se extienden al ámbito educativo. Ello, sumado a la emergencia sanitaria, provoca el cuestionamiento del aparato epistemológico que sirve de soporte a la educación en Latinoamérica. Así, el presente estudio se vale de una revisión sistemática que analiza 28 documentos generados en los últimos años para establecer un panorama general y crítico sobre el estado del arte de las pedagogías disruptivas en Latinoamérica. Adicionalmente, la investigación encontró que la mayoría de autores concuerda con la necesidad de reflexionar sobre la disrupción tecnológica en el ámbito educativo; sin embargo, las diversas dificultades institucionales y personales impiden que haya una discusión y aplicación seria en América latina. Por ello, se concluyó que las pedagogías disruptivas son necesarias a la hora de fundamentar los presupuestos metodológicos que guíen la inserción y procedimientos de los EVA, más aún en esta región del mundo.

**Palabras clave:** Pedagogía, Conectivismo, América Latina, Innovación pedagógica, Digitalización.

**Abstract:** The technological revolution opens up problems and possibilities that extend to the educational field. This, added to the health emergency, provokes the questioning of the epistemological apparatus that supports education in Latin America. Thus, this study uses a systematic review that analyzes 28 documents generated in recent years to establish a general and critical overview of the state of the art of disruptive pedagogies in Latin America. Additionally, the research found that most authors agree with the need to reflect on technological disruption in education; however, various institutional and personal difficulties prevent serious discussion and application in Latin America. Therefore, it was concluded that disruptive pedagogies are necessary when basing the methodological assumptions that guide the insertion and procedures of VAS, even more so in this region of the world.

**Keywords:** Pedagogy, Connectivism, Latin America, Pedagogical innovation, Digitalization.

**Resumo:** A revolução tecnológica está abrindo problemas e possibilidades que se estendem ao campo da educação. Isto, juntamente com a emergência sanitária, levou ao questionamento do aparato epistemológico que apóia a educação na América

Latina. Assim, este estudo utiliza uma revisão sistemática que analisa 28 documentos gerados nos últimos anos para estabelecer uma visão geral e crítica do estado da arte das pedagogias disruptivas na América Latina. Além disso, a pesquisa constatou que a maioria dos autores concorda com a necessidade de refletir sobre a ruptura tecnológica na educação; entretanto, várias dificuldades institucionais e pessoais impedem sérias discussões e aplicações na América Latina. Portanto, concluiu-se que as pedagogias disruptivas são necessárias quando se baseiam as premissas metodológicas que orientam a inserção e os procedimentos do SVA, ainda mais nesta região do mundo.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Connectivismo, América Latina, Inovação pedagógica, Digitalização.

## INTRODUCCIÓN

Latinoamérica es una región con los mayores desafíos a nivel mundial, empezando por la gran desigualdad que existe entre los países que lo conforman y el resto de naciones en Europa y Asia. Dichas diferencias se manifiestan en sectores como el económico y el educativo; sin embargo, a pesar de no llegar muchas veces a los parámetros establecidos internacionalmente, no se puede negar que la forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sufrido grandes transformaciones que esperan alinear las regiones a las políticas educativas internacionales, cabe señalar que lo que cambió en América Latina es el paradigma pedagógico, seguido de una reforma estructural y administrativa.

Así, en América Latina se puede evidenciar una interdependencia entre el aspecto político y las medidas educativas adoptadas. Prueba de ello es que las reformas iniciaron después de la 2° Guerra Mundial, a causa de la iniciativa estadounidense de reconstruir América. En efecto, con la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1945) se inició el primer intento de alinear las fuerzas hacia un mismo propósito que se plasmó en el proyecto de inserción educativa de 1956 (Ávila, 2019); sin embargo, la inestabilidad política en América frenó la escolarización de las mayorías, ya que 65 años después este continúa siendo un objetivo anotado en la agenda establecida por la Unesco para el 2030 (Gajardo y Díez, 2021).

La década de los 70 y 80 estuvo marcada por notables problemas de índole social, empezando por “el avance de corrientes afines a ideologías de izquierda y las amenazas al statu quo llevaron a problemas agudos que culminaron con golpes de Estado y con la instauración de dictaduras militares” (Ávila, 2019, p.26). Ello ayudó a evidenciar los problemas en la educación latinoamericana, entre los que destacan: la baja calidad académica, desigualdad, centralización, mala gestión, falta de infraestructuras adecuadas, etc. En efecto, se empezó a reflexionar en torno a la masificación de la educación, contexto histórico social y necesidades más apremiantes como la empleabilidad vinculada a la instrucción recibida.

En los 90 la mayoría de países de la región reestablecieron la “democracia”, esto permitió plantear nuevos desafíos en la Conferencia Mundial para Todos de Jomtien (Tailandia). A pesar de ello, los cambios aún se dirigen a cuestiones económicas, organizativas y sociales. En la actualidad, la mayoría de

ordenamientos internacionales se comprometen a resolver problemas educativos comunes a escala global. Por ejemplo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propuesta por la ONU, cuyos ejes de desarrollo son: la inclusión social, protección ambiental y crecimiento económico. En efecto, Para Cevallos (2019) Latinoamérica debe asumir el desafío de rediseñar una política educativa enfocada en el logro de la equidad e inclusión.

Las reformas educativas del nuevo milenio se enfocan en cuestiones cualitativas y no solo cuantitativas, es decir, ya no solo se trata de democratizar la educación, sino de generar contenidos de calidad y estrategias que guíen el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esa dirección, la pedagogía se transformó en la ciencia que tiene como fin el examen sistemático de la educación como: fenómeno, política estatal y ciencia multidisciplinaria. Al respecto, Juárez (2020) afirma que la tendencia es adoptar una pedagogía social que responde a las características contextuales y nuevos escenarios.

En síntesis, la educación actual en América Latina razona entre reformar el paradigma pedagógico que sostiene las prácticas en las escuelas, alinearse a las políticas y desafíos internacionales e ir desplazando la vieja dinámica educacional proyectada en la estructuración de leyes con más de una década de vigencia, sin dejar de mencionar la irrupción tecnológica. Cevallos (2019) considera que “las innovaciones encaradas en los últimos quince años por Perú, Chile y Ecuador se inscriben dentro de las iniciativas reformistas características del nuevo siglo” (p13). Según Dávila y Requena (2021), son precisamente esos países los que cuentan con un enfoque de aprendizaje específico, es decir, asumen una pedagogía amparada, fundamentalmente, en el constructivismo.

En general, son dos los enfoques pedagógicos que han determinado las transformaciones en Latino América; el primero, según Díaz - Barriga y Barrón (2020), se fundamenta en actividades con fines, métodos, instrumentos y contenidos cuestionables y fundados en el esquema de transmisión-recepción; en segundo lugar, Juárez (2020) afirma que la otra variante pedagógica es la que considera a la educación como un sistema social – natural que surge para satisfacer necesidades individuales y del paradigma económico, cuya finalidad se encuentra orientada por la influencia que la autoridad tiene sobre la conducta de los sujetos.

Los cambios de paradigmas pedagógicos hicieron que se pase del aspecto organizativo al metodológico, en otras palabras, se colocó mayor énfasis en las estrategias y contenidos que generarían competencias en los alumnos. Pero, al poco tiempo se reorientó la mirada hacia la tecnología, debido su intervención en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Lengua (2020) afirma que las tecnologías informativas suponen la conceptualización y realización de nuevos paradigmas que coadyuven a delimitar novedosas propuestas didácticas y pedagógicas, con el fin de incentivar espacios y métodos que trasciendan el esquema tradicional. Para Torres y Barnabé (2020) ellas han “modificado la dinámica del quehacer pedagógico, maximizando las experiencias interpersonales, sobre todo, para la forma como se maneja la información y se le da significado (p.10).

Gonzales et al. (2021) afirma que gracias al surgimiento de las tecnologías digitales o de la información se han producido transformaciones significativas en la sociedad, logrando delimitar un nuevo modelo cultural. Según Martínez et al. (2021) este nuevo paradigma se caracteriza por no requerir un espacio tangible

y ser asincrónico, es decir, no requiere que todos se encuentren conectados al mismo tiempo. En efecto, dichas tecnologías han flexibilizado el tiempo y lugar en el que se procesa la información, pero también han generado la innovación del enfoque clásico y la irrupción de un aparataje metodológico que se adapte a esa nueva realidad.

Por otro lado, la aparición de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la pedagogía, tienen un desarrollo histórico que va desde la educación presencial a la denominada a distancia, e-Learning, M-learning, hasta llegar al aprendizaje ubicuo, en donde según Ferreira y Castilho (2018) “destaca el surgimiento del e-learning, m-learning y el aprendizaje ubicuo” (p.204). Para Báez y Clunie (2019), la transformación de estas tecnologías se plasma en la variante U-learning, definida como aquella que rompe las barreras espacio-temporales para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje en todo momento, con la característica de adaptarse a las necesidades de cada estudiante gracias al empleo de plataformas y estrategias específicas.

Todo lo aludido lleva a enunciar un nuevo enfoque pedagógico mediado por las tecnologías de la información, cuya línea de investigación se amplió en los últimos años y ha englobado una serie de estrategias y metodologías en la categoría de: pedagogías disruptivas, conectivismo, pedagogías emergentes, etc. Para Azpiazu y Bayón (2022) “la disrupción tecnológica es uno de los elementos relevantes del presente siglo; no solamente consiste en el lanzamiento de nuevos dispositivos electrónicos o tecnológicos al mercado, pues esta acción es parte del habitual progreso y desarrollo socioeconómico” (p.1). En esa línea argumentativa, se afirma que la disrupción digital ha cambiado la forma de vivir, comunicarse, pensar, sentir e interactuar socialmente.

Así, se hace necesaria la reflexión sobre las consecuencias de las pedagogías disruptivas en Latinoamérica, el presente estudio encontró tres cuestiones; la primera, las TIC estaban en plena incorporación como lo señala Muñoz (2020) “la mayoría de países de América Latina estaba en etapas intermedias o iniciales de incorporación de las tecnologías digitales en el aula, cuando la pandemia se hizo presente” (p.32); en segundo lugar, el multiculturalismo y la desigualdad, tal como lo afirma Ivenicki (2021) “estos países multiculturales y desiguales como Brasil, hubo efectos mixtos relacionados con preocupaciones multiculturales y sensibles a la equidad” (p.366); y en tercer lugar, la cuestión económica, en la medida que más del 50% de estudiantes no pudo acceder a la educación virtual como lo afianza.

En efecto, la educación en América Latina ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas, dichos cambios se manifestaron en tres niveles claramente evidenciables: estructural, organizativo y pedagógico. El último nivel es el más importante, pero no se pudo modificar hasta que las condiciones de posibilidad emergieron; sin embargo, paralelamente la tecnología se desarrolló tan rápidamente que impactó en las prácticas educativas y generó nuevas disyuntivas en torno a los fundamentos epistemológicos, metodológicos y estratégicos que debían dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje. El presente trabajo se vale de un análisis sistemático que pretende: evidenciar la literatura en torno al tema planteado y reflexionar sobre los contenidos encontrados.

## MÉTODO

Se realizó un estudio cualitativo y emplea el método de revisión sistemática, por el que se logró: 1) conocer el estado del arte sobre las pedagogías disruptivas en Latinoamérica; 2) realizar un tratamiento de la información que permita dilucidar el fenómeno de estudio; 3) evidenciar sus características y consecuencias más resaltantes en las investigaciones revisadas.

Cabe resaltar que la revisión sistemática fue elegida debido a la ayuda que presta a la hora de resumir y evaluar la evidencia disponible. Asimismo, su intervención es fundamental a la hora de dilucidar la terminología empleada, a causa de la confusión de los términos que remiten a un fenómeno o el poco abordaje existente sobre el mismo. Los criterios de exclusión fueron: periodo de publicación, espectro idiomático, geolocalización y repositorios y bases de datos reconocidos mundialmente.

El periodo de tiempo considerado para las publicaciones osciló entre el 2019 y 2021, tomando en cuenta bases de datos internacionales y nacionales para los artículos. En cuanto al espectro idiomático, se consideraron solo las producciones en español e inglés. En lo referente al establecimiento de bases de datos y repositorios, la selección se realizó por la afinidad y especialización de los buscadores y la disciplina abordada, en este caso, la educación. Así, se emplearon; en primer lugar, 5 bases de datos: Redalyc, J Store, Scielo, ERIC y Dialnet. Adicionalmente, se filtraron algunos documentos de un par de revistas especializadas y reconocidas internacionalmente.

La primera búsqueda no fue favorable, ya que los resultados fueron nulos en muchas de las expresiones planteadas, la única expresión que obtuvo resultados fue “Pedagogías Disruptivas en Latinoamérica”, arrojó 2854; sin embargo, una revisión de los resultados demostró que el 99.5% de ellos no tenía que ver con el tema estudiado. La segunda exploración si proporcionó los resultados esperados, ya que se obtuvieron 334 estudios. Pero, por medio de un riguroso análisis y selección se pudo establecer la pertinencia de las fuentes que servirán de soporte a la presente investigación. Así, se tomaron 28 documentos compuestos por: 13 artículos de Redalyc, 9 de Dialnet, 1 de Scielo, 1 de Eric y 4 de otros buscadores de menor orden. Lo aludido se puede mostrar en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
Autores y año de publicación por bases de datos

AUTOR(ES)	AÑO DE PUBLICACION
<b>REDALYC</b>	
Albalá, M. y Guido, J.	2020
Bonilla, K. y Ferra, G.	2021
Díaz-Barriga, F. y Barrón, M.	2020
Cabero-Almenara, Julio, y Palacios-Rodríguez, Antonio	2021
Dávila, I y Requena, Marcos	2021
García, F., García, A., Vázquez, A. y Sánchez, J.	2021
García, L.	2020
García, L.	2021
Duarte- Herrera, Marcela, Montalvo Apolín, Danitza Elfi y Valdes	2019
Lozano, Dora Elia	
Ivenicki, A.	2021
Prendes, M. y Cerdán, F.	2021
Velázquez, E., Tello, E.	2020
Torres, J. y Barnabé, T.	2021
<b>DIALNET</b>	
Ferreira, S. y Castilho, L.	2018
Juárez, M.	2020
Lagos, G. (2020).	2020
Lengua, C., Bernal, G., Flórez, W. y Velandia, M. (2020).	2020
Martínez, E., Alturo, S. y Builes, S. (2021).	2021
Ministerio de Educación y Formación Profesional.	2021
Muñoz, L. (2020).	2020
Báez, C. y Clunie, C.	2019
Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J.	2020
<b>SCIELO</b>	
Gajardo, M. y Díez, J.	
<b>ERIC</b>	
Dennis, J.	2020
<b>OTROS</b>	
Ávila, A.	2019
Cevallos, P. y López, N	2019
González, M., Abad, E. y Gallardo, J.	2021
Azpiazu, G. y Bayón, J.	2022

## DESARROLLO Y DISCUSIÓN

De manera general, se entiende el término disruptivo como la alteración que rompe el estatismo que imposibilita que se pueda avanzar o generar múltiples posibilidades a futuro. El estatismo al que se alude puede ser entendido como la imposibilidad de consolidar las reformas educativas y sus principales objetivos como: la formación ciudadana, la generación de autonomía, el pensamiento crítico, etc., sin dejar de mencionar cuestiones transversales como la inserción de las minorías y la disparidad de condiciones en las que se manejan los actores del proceso de enseñanza aprendizaje (Díaz-Barriga y Barrón, 2020).

En cierta medida, la disrupción en el ámbito pedagógico tiene como finalidad luchar contra todas las barreras mencionadas y emergidas en la educación tradicional; sin embargo, para entender su propósito es necesario caracterizarla.



Según Prendes y Cerdán (2021): “estamos hablando de tecnologías para las cuales se usan indistintamente conceptos como los de tecnologías digitales, tecnologías de la información y la comunicación, nuevas tecnologías, tecnologías emergentes” (p.34). Lo referido, sumado a la idea equívoca que nos lleva a concebir a la tecnología per se como fundamento del proceso de enseñanza - aprendizaje hacen necesaria una dilucidación sobre el tema tratado.

En esa línea discursiva, la tecnología se caracteriza por mantenernos en conexión constante con la familia, amistades, colegas, etc., pero también se ha convertido en una herramienta informativa, formativa y laboral. En efecto, la tecnología se encuentra en todas las dimensiones sociales, por lo que su característica más resaltante es la ubicuidad o acceso en todo momento y lugar; sin embargo, se debe preguntar cómo fue que la tecnología se extendió al salón de clases o, en su defecto, configuró las nuevas aulas. Al parecer, todo lleva a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que sirvieron de transición a la educación disruptiva, ya que generaron aparatajes epistemológicos independientes, cuyo desarrollo es: el e - Learning, M - learning, hasta llegar a U - learning o aprendizaje ubicuo (Báez y Clunie, 2019).

Cabe señalar que, el paradigma disruptivo pasó por un proceso de reflexión, en la medida que educar es valerse de acciones “formativas, sistemáticas, intencionales y que pretenden aprendizajes valiosos” (García, 2020, p.19). Así, las pedagogías emergentes no solo ven a la tecnología como el incremento de medios materiales colocados en el mercado (Azpiazu y Bayón, 2022); por el contrario, otros autores afirman que se trata de fundamentar prácticas, teorías, métodos y herramientas que generen el efecto deseado en los educandos.

Por su parte, Cortés y Rivas (2020) sostienen que la disrupción debe generar una modificación en la gestión de los gobiernos, incentivando valores democráticos que permitan incorporar a todos los sectores. Así, Torres y Barnabé (2020) consideran que el conectivismo se ha convertido en un paradigma pedagógico que nos puede ayudar a comprender cómo se diseña el proceso de enseñanza - aprendizaje y, en ese sentido, reflexionar sobre cómo se ha transformado la dinámica educativa y tratamiento de la información. En efecto, tras la irrupción de la tecnología y pedagogía emergente en la educación, el proceso de aprendizaje cambió en aras de hacer que el conocimiento sea más accesible dentro y fuera del aula convencional.

En ese sentido, no hay duda del cambio que han realizado las tecnologías digitales en la manera en que los individuos ven la realidad, interactúan, comparten y configuran su proceso de enseñanza y aprendizaje. Es más, abunda la literatura que muestra los beneficios de las pedagogías emergentes; por ejemplo, García, F et al. (2021) resaltan que la influencia de metodologías activas y tecnológicas empezaron a tener resultados desde su implementación en la modalidad presencial; así mismo, Duarte et al. (2019) sostiene que un aprendizaje llevado a cabo en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) puede ser fructífero si está amparado en un enfoque pedagógico, en la medida que permite: el empleo de estrategias significativas, pensamiento intuitivo, contenidos audiovisuales, etc.

Pero la aplicación de los presupuestos teóricos implica realidades que sobrepasan las condiciones ideales. Si bien la coyuntura sanitaria dio apertura a derribar las barreras espacio-temporales y reconfigurar los espacios de aprendizaje (Lagos, 2020), no todos pudieron acceder a los beneficios proporcionados por

la tecnología. A nivel internacional, fue Latinoamérica la más golpeada por COVID-19, no solo por las cifras de decesos, sino por la falta de planes educativos en la modalidad no presencial; sin embargo, dicha situación no responde solo al contexto actual, sino a la emergencia educativa caracterizada por la desigualdad en el acceso al derecho de la educación misma y la gran falta de recursos económicos de muchos de los países de la región (Albalá y Guido, 2020).

El sector educativo Latinoamericano, específicamente el peruano, ya carecía de recursos económicos que equiparan las aulas con las herramientas tecnológicas adecuadas, sin considerar que los artefactos tecnológicos tienen una vida corta y son actualizados constantemente (Lengua et al., 2020), por lo que nunca se está a la vanguardia de los desafíos impuestos por la sociedad de la información. Más aun, Díaz – Barriga y Barrón (2020) muestran que “el 45% de los latinoamericanos no tienen acceso a los servicios derivados de la conectividad digital, tales como la telemedicina, teleducación, gobierno en línea y banca electrónica, entre otros” (p.3).

Lo peculiar de este aspecto es que los planes de acción no fueron tan diferentes en países denominados “desarrollados” y “en vías de desarrollo”; por ejemplo, en España las clases de Educación Básica se alinearon al programa denominado “Aprendemos en casa”, dirigido a estudiantes de 6 a 16 años (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021); por su parte, según Bonilla y Ferra (2021) el gobierno mexicano solo afianzó y extendió el modelo “Telesecundaria” instaurado hace más de 5 décadas. Lo mismo sucedió en el caso cubano y sus ya existentes “Teleclases”, caracterizadas por tres momentos claramente diferenciables: las acciones del docente antes, durante y después de la emisión.

A pesar de las medidas adoptadas por los gobiernos, los programas instaurados o renovados no generaron los efectos esperados. La prueba más significativa la se encuentra en el estudio realizado por Velázquez y Tello (2021), en el que se enfatiza la falta de seguimiento docente y el desconocimiento del uso de las plataformas y software de videoconferencias como uno de los factores que determino la deserción escolar de un buen número de estudiantes hacia el 2020. Y es que como argumenta Muñoz (2020), la incorporación de la tecnología en la educación “requiere un usuario avanzado que logra desarrollar una práctica específica de las mismas para propiciar el aprendizaje y la enseñanza” (p.3).

En efecto, aunque la dimensión económica es una gran limitante para la incorporación de las pedagogías emergentes, no es la única cuestión a considerar; debido a que la cultura digital no solo está compuesta de artefactos tecnológicos, sino de prácticas humanas. Un aspecto trascendental es el referente a los logros que se pretenden alcanzar al emplear pedagogías disruptivas que fundamenten un EVA, debido a que se tiende a vincular a este tipo de enseñanza con la reflexión y la crítica que produce el tomar consciencia de los procedimientos llevados a cabo Dennis (2020).

No menos importante es la falta de consenso entre los académicos Latinoamericanos a la hora de definir qué son las pedagogías emergentes, algo muy similar al bosque semántico en el que se movilizó y moviliza la categoría “educación a distancia” (García, 2021). La pregunta que se desprende es porqué la diversidad de definiciones resultan un problema, es sencillo, las definiciones implican concepciones del mundo que pueden diferir y cuyos efectos prácticos



se pueden evidenciar en la dificultad de los países para la implementación de programas alineados al currículo nacional.

Finalmente, se debe señalar que los estudios sobre las pedagogías disruptivas en esta parte del mundo se encuentran en curso, por lo que la literatura enfatiza cuestiones vinculadas a su delimitación y caracterización; sin embargo, por la información recabada se puede afirmar que alude a las bases epistemológicas que fundamentan las prácticas tecnológicas en la educación, tomando en consideración que han logrado generar procesos autónomos de enseñanza – aprendizaje en los que se han creado herramientas, estrategias, prácticas, etc. Si bien es lo más resaltante, no se debe olvidar que estas pedagogías sirven de soporte para los EVA y, en ese sentido, es crucial configurarlos tomando en consideración los grandes desafíos que afronta Latinoamérica, en aras de lograr un impacto positivo en los educandos.

## CONCLUSIÓN

El presente estudio logró evidenciar un análisis de fuentes en torno a las pedagogías disruptivas en Latinoamérica. Para ello se pudo determinar una categorización acerca de las pedagogías disruptivas como paradigmas pedagógicos asociados a la tecnología; además, las pedagogías disruptivas y el impacto dentro del proceso de enseñanza de enseñanza y aprendizaje; como también, las pedagogías disruptivas como una nueva problemática en Latinoamérica, cerrando con la exposición de problemas educativos en América Latina, a partir de la emergencia de las pedagogías disruptivas.

Por otro lado, es innegable la influencia que ha tenido la tecnología en un contexto socioeconómicamente globalizado, ya que los denominados “aprendizajes móviles” se fundamentan en una constante conexión de personas, países, aplicaciones, etc.; sin embargo, la disrupción implica la concientización del cómo influye la tecnología en nuestro quehacer educativo, en ese sentido, existen autores que enfatizan el desgaste emocional que conlleva la introducción de la tecnología en las prácticas educativas, al igual que la mayor dependencia que se tiene hacia los ordenadores y no al profesor. A pesar de las críticas, existen autores que evidencian la importancia de incorporarse a esta nueva realidad que aqueja a todos los sectores por igual, pero mucho más a Latinoamérica por ser una región con muchos problemas sociales y un transcurrir histórico que vincula el ámbito educativo con el político.

Finalmente, en torno a los contenidos encontrados, se rescata el énfasis que colocan todos los autores al afirmar que el confinamiento ha evidenciado falencias preexistentes en el sistema educativo, a causa de las soluciones provisionales y poco acertadas en los diferentes niveles de instrucción, con mayor incidencia en el nivel universitario, debido a la falta de herramientas para el desarrollo de las destrezas exigidas en las diferentes áreas, sin dejar de mencionar el paradigma pedagógico tradicional que limitó a los EVA a espacios virtuales compuestos por textos digitales, tareas y exámenes. En ese sentido, se hizo menester comprender la interdependencia que guardan las pedagogías disruptivas a la hora de fundamentar los presupuestos metodológicos que guíen la inserción y procedimientos de los EVA.

## REFERENCIAS

- Albalá, M. y Guido, J. (2020). *La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 173-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237026>
- Ávila, A. (2019). Las reformas en América Latina: recuento y perspectivas desde México. *Gaceta*, (12), 22,33. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12\\_ESP.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ESP.pdf)
- Azpiazu, G. y Bayón, J. (2022). Tendencias laborales y el futuro del trabajo por medio de la robotización, digitalización e inteligencia artificial en España. *Razón Crítica*, (12), 1-18. <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/razoncritica/article/view/Tendencias-laborales-futuro-trabajo-robotizacion-digitalizacion-inteligencia-artificial-Espana/1834>
- Báez, C. y Clunie, C. (2019). Una mirada a la Educación Ubicua. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(1), 325-344. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22422>
- Bonilla, K. y Ferra, G. (2021). Comunidades virtuales e innovación: propuestas desde la asesoría técnica pedagógica en la escuela telesecundaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521665144003>
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). *La evaluación de la educación virtual: las e-actividades*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331466109010>
- Cevallos, P. y López, N. (2019). La política educativa de México en el contexto de América Latina. *Gaceta*, (12), 8-15. [https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12\\_ESP.pdf](https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ESP.pdf)
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J. (2020). Una experiencia disruptiva en educación secundaria: el caso del IES Esmeralda. *Revista educación, política y sociedad*, 1(5), 85-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186981>
- Dávila, I y Requena, Marcos. (2021). Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 161-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570965027013>
- Dennis, J. (2020). *Languaging Network Learning: The Emergence of Connectivism in Architectonic Thought*. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 304-318. [https://eric.ed.gov/?q=connectivism&ft=on&ff1=dt&ySince\\_2017&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1267434](https://eric.ed.gov/?q=connectivism&ft=on&ff1=dt&ySince_2017&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1267434)
- Díaz-Barriga, F. y Barrón, M. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 7-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165541003>
- Duarte-Herrera, M., Montalvo Apolín, DE., y Valdes Lozano, D E. (2019). *Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual*. *Revista Educación*, 43(2), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158038>
- Ferreira, S. y Castilho, L. (2018). Aprendizaje ubicuo, interfaces de comunicación y las competencias mediáticas. *UPS-Ecuador*, (29), 201-215. <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/29.2018.09>
- Gajardo, M. y Díez, J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 319-338. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000200319&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000200319&script=sci_arttext)

- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, e Learning? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331462375001>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García, F., García, A., Vázquez, A. y Sánchez, J. (2021). Planning, Communication and Active Methodologies: Online Assessment of the Software Engineering Subject during the COVID-19 Crisis. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 41-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331466109001>
- González, M., Abad, E. y Gallardo, J. (2021). Aprendizaje ubicuo en educación artística y lenguajes visuales: Análisis de tendencias. *Campus Virtuales*, 10(1), 125-139. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/component/content/article/9uncategorised/281-10-1-art10.html>
- Ivenicki, A. (2021). Digital Lifelong Learning and Higher Education: multicultural strengths and challenges in pandemic times. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, (111), 360-377. <https://www.redalyc.org/journal/3995/399566586005/>
- Juárez, M. (2020). Acerca del devenir de los paradigmas epistemológicos en Pedagogía Social y su impacto en el surgimiento de un pensamiento pedagógico latinoamericano. *Diálogos Pedagógicos*, 18(35), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7526315>
- Lagos, G. (2020). Aplicación del U – Learning en la educación Superior del Ecuador frente al COVID – 19. *INNOVA*, 5(3), 19-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878943>
- Lengua, C., Bernal, G., Flórez, W. y Velandia, M. (2020). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 83-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7589116>
- Martínez, E., Alturo, S. y Builes, S. (2021). Formación humana integral: el aprendizaje ante los entornos virtuales. *Revista De Filosofía*, 38, 265–277. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4968570>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). El Ministerio de Educación y Formación Profesional ante los retos de la pandemia de Covid -19. *Participación educativa*, 8(11), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7952777>
- Muñoz, L. (2020). ¿Podría la pandemia ayudarnos para que la educación no llegue tarde al futuro? *Avances en Supervisión educativa*, (34), 173 – 183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696479>
- Prendes, M. y Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 33-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331464460002>
- Torres, J. y Barnabé, T. (2020). Aspectos pedagógicos del conectivismo y su relación con redes sociales y ecologías del aprendizaje. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250026. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27563097025>
- Velázquez, E., Tello, E. (2021). Prospección del sistema educativo mexicano a partir de las experiencias aprendidas por el COVID-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 2021, 145-157. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573967010010/>