

Representaciones sociales de docentes de tres instituciones educativas de Bogotá sobre el uso tecnológico desde la educación ciudadana. ¿Utopía o realidad?

Gina María Clavijo Izquierdo

Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de La Salle /Docente de educación básica primaria de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá, Colombia)
gclavijo57@unisalle.edu.co | <https://orcid.org/0000-0003-2328-1792>

Extracto

La educación para la ciudadanía con alcance cibersocial es una categoría emergente que toma cada vez mayor relevancia en el ámbito educativo como producto de las interacciones y dinámicas propias de la sociedad en red. En este marco, el artículo analiza los resultados de una investigación desarrollada en tres instituciones educativas en la ciudad de Bogotá (Colombia) con el propósito de comprender cuáles son las representaciones sociales que posee el profesorado de educación básica primaria frente al uso de la tecnología en su práctica pedagógica. Para ello, se emplearon enfoques metodológicos complementarios que combinan instrumentos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de obtener una visión holística del fenómeno estudiado. A partir de ahí, se exploraron categorías como «actitud», «creencia», «percepción», «estereotipo» e «ideología», las cuales fueron analizadas a través del enfoque del análisis crítico del discurso (ACD) para interpretar sus implicaciones en el contexto educativo. Los resultados de la investigación subrayan la importancia de integrar temas relacionados con la ciberciudadanía en la malla curricular de las instituciones educativas. Asimismo, evidencian la necesidad de fortalecer la formación tecnológica del profesorado, en particular, frente al manejo de dispositivos electrónicos con conexión a internet, para potenciar su práctica pedagógica y contribuir a la formación de ciudadanos críticos y responsables en el entorno digital.

Palabras clave: actitud; creencia; percepción; estereotipo; ideología; educación para la ciudadanía; cibersocial; representaciones sociales.

Recibido: 15-04-2025 | Aceptado: 27-02-2026 | Publicado (por anticipado): 23-10-2026

Cómo citar: Clavijo Izquierdo, G. M.^a. (2027) Representaciones sociales de docentes de tres instituciones educativas de Bogotá sobre el uso tecnológico desde la educación ciudadana. ¿Utopía o realidad? *Tecnología, Ciencia y Educación*, 36. <https://doi.org/10.51302/tce.2027.24455>

Social representations of teachers from three educational institutions in Bogotá on the use of technology from citizenship education. Utopia or reality?

Gina Clavijo Izquierdo

PhD in Education and Society from the University of La Salle/Primary education teacher with the District Department of Education (Bogotá, Colombia)
gclavijo57@unisalle.edu.co | <https://orcid.org/0000-0003-2328-1792>

Abstract

Education for citizenship with a cybersocial scope is an emerging category that is gaining increasing relevance in the educational field because of the interactions and dynamics inherent to networked society. Within this framework, the article analyzes the findings of a research study conducted in three educational institutions in Bogotá, Colombia, with the aim of understanding the social representations held by primary school teachers regarding the use of technology in their pedagogical practice. To achieve this, complementary methodological approaches were employed, combining quantitative and qualitative instruments to obtain a holistic understanding of the phenomenon under study. From this perspective, categories such as «attitude», «belief», «perception», «stereotype» e «ideology» were explored and analyzed through the lens of critical discourse analysis (CDA) to interpret their implications in the educational context. The research findings highlight the importance of integrating topics related to cyber citizenship into the curricular framework of educational institutions. Likewise, they underscore the need to strengthen teachers' technological training, particularly in the use of internet-connected electronic devices, to enhance their pedagogical practice and contribute to the development of critical and responsible citizens in the digital environment.

Keywords: attitude; belief; perception; stereotype; ideology; citizenship education; cybersocial; social representations

Received: 15-04-2025 | Accepted: 27-02-2026 | Published (preview): 23-10-2026

Citation: Clavijo Izquierdo, G. M.^a. (2027) Social representations of teachers from three educational institutions in Bogotá on the use of technology from citizenship education. Utopia or reality? *Tecnología, Ciencia y Educación*, 36. <https://doi.org/10.51302/tce.2027.24455>



Sumario

1. Introducción
2. Objetivos
3. Método
 - 3.1. Enfoque y diseño
 - 3.2. Categorías de análisis
 - 3.2.1. Actitud
 - 3.2.2. Percepción
 - 3.2.3. Creencia
 - 3.2.4. Ideología
 - 3.2.5. Estereotipos
 - 3.3. Caracterización del grupo de estudio
 - 3.4. Análisis categorial
4. Resultados
 - 4.1. Etapa escolar del docente y su incidencia en la percepción actual de las TIC
 - 4.2. Del aula de clase a los entornos digitales
 - 4.3. La familia del docente como factor decisivo en el uso de los DECI
 - 4.4. Arquetipo, prototipo y estereotipo: transición hacia el temor por el uso tecnológico
 - 4.5. Educación para la ciudadanía y el efecto cibernético
 - 4.6. Docentes de edad avanzada y DECI
 - 4.7. Escasez de recursos tecnológicos en las escuelas
 - 4.8. Creencias que inciden en las decisiones del docente
5. Discusión
6. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

Nota: la autora del artículo declara que todos los procedimientos llevados a cabo para la elaboración de este trabajo de investigación se han realizado de conformidad con las leyes y directrices institucionales pertinentes. Asimismo, la autora del artículo ha obtenido el consentimiento informado (libre y voluntario) por parte de todas las personas intervinientes en este estudio de investigación.

1. Introducción

En la actualidad, internet se ha consolidado como un medio esencial que posibilita la comunicación ubicua entre los individuos. No obstante, más allá de los beneficios que aporta en los ámbitos académico y laboral, su uso inadecuado representa un riesgo para otros internautas, quienes se exponen a diversas amenazas al acceder a sitios web o interactuar en redes sociales (Yu y Song, 2021). En este contexto, durante los últimos años se han desarrollado diferentes estudios orientados a comprender el impacto de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro del escenario escolar. La investigación de Telenchana *et al.* (2024), por ejemplo, analizó las representaciones sociales del uso de las TIC por parte del profesorado de algunas universidades ecuatorianas, desde donde concluye que los docentes requieren una formación digital dado que su nivel de dominio aún es elemental. A su vez, Lo Moro *et al.* (2023) se enfocaron en las dinámicas de ciberagresión derivadas de la falta de educación ciberciudadana y evidencian que la mayoría de los internautas se perciben como víctimas, pues han experimentado ansiedad y síntomas depresivos que afectan a su salud mental tras sentirse agredidos en línea.

Por su parte, Simangas *et al.* (2024) se interesaron por la experiencia de estudiantes de universidades públicas de Lima (Perú) y detectaron que los jóvenes perciben en sus docentes únicamente conocimientos básicos sobre el manejo digital, lo que limita su adecuada incorporación en la práctica pedagógica. Frente a este panorama investigativo, surge la necesidad de interrogar el papel de la escuela en la construcción de una ciudadanía digital, crítica y responsable, especialmente desde la educación básica primaria, teniendo en cuenta que, desde tempranas edades, los niños tienen un acceso constante a dispositivos electrónicos con conexión a internet (DECI), aunque el profesorado continúa utilizando la tecnología solo como una herramienta instrumental (Clavijo Izquierdo, 2025a), sin aprovechar su potencial para integrarla en la cotidianidad escolar y fomentar competencias digitales significativas.

Desde esta perspectiva, la presente investigación contempló la importancia de indagar sobre cuáles son las representaciones sociales del profesorado de educación básica primaria frente al uso de las TIC dentro de su quehacer pedagógico. Para ello, se acude al concepto de «representaciones sociales» sustentado por Moscovici (1985a, 2000) como sistemas de conocimiento compartido entre los miembros de un contexto determinado, lo que les permite tomar decisiones y actuar en su realidad. En este sentido, Jodelet (1991) enfatiza que, para comprender las representaciones sociales de un grupo, es imprescindible identificar

las discrepancias entre el discurso y las acciones de sus miembros, dado que esa brecha revela los marcos representacionales internalizados.

A partir de estas premisas, se consideraron cinco aspectos clave dentro de la teoría de las representaciones sociales, definidos en este estudio a partir del mapeo desarrollado por Jiménez Becerra (2022) en el contexto de la enseñanza del conflicto, a saber: la actitud, las creencias, las percepciones, los estereotipos y las ideologías. De esta manera, la investigación contó con docentes seleccionados mediante un muestreo intencional, dado que podían aportar información relevante para comprender el fenómeno analizado (Mayan, 2001). En consecuencia, la muestra fue no probabilística y coherente con el enfoque cualitativo del estudio, en el que la elección de los participantes respondía a las particularidades del objeto de investigación.

Basándose en lo anterior, se recurre al ACD (Van Dijk, 2016) como enfoque metodológico que permite analizar, comprender e interpretar los factores que inciden en las decisiones que el profesorado toma en la cotidianidad escolar. Entre estos factores destaca la formación docente, sobre la cual diversos estudios han señalado vacíos significativos (Irvine, 2003), lo que representa una exigencia de contar con lineamientos que orienten un uso pedagógico adecuado de la tecnología, de modo que comprender las representaciones sociales del profesorado permitió analizar en qué medida la incorporación de las TIC en el aula contribuye a la formación en ciberciudadanía y al desarrollo de una cultura digital crítica.

2. Objetivos

Dentro de este estudio se planteó un objetivo general (OG), que fue el siguiente:

OG. Comprender las representaciones sociales que tiene el profesorado de educación básica primaria sobre el uso de la tecnología desde la educación para la ciudadanía.

A su vez, se definieron unos objetivos específicos (OE) encaminados a:

OE1. Identificar los criterios de uso tecnológico que aplica el profesorado en relación con la educación para la ciudadanía.

OE2. Analizar las representaciones sociales que posee el profesorado sobre el uso de la tecnología en función de cómo la implementa en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

OE3. Explorar la influencia de la tecnología en la práctica pedagógica de los docentes y su contribución en el desarrollo ciberciudadano.

3. Método

3.1. Enfoque y diseño

La investigación se situó en un posicionamiento hermenéutico sustentado por Habermas (2007) con el propósito de interpretar el discurso docente a partir de sus condiciones sociales en contextos intersubjetivos, en coherencia con la creciente necesidad de integrar la tecnología en la práctica pedagógica. De ahí que el enfoque cualitativo resultó pertinente para los objetivos del estudio, el cual se orientó hacia una tendencia mixta por la aplicación de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. Para Almarza Franco y Pirela Morillo (2016), lejos de ser divergente, la combinación de ambos enfoques permite una complementariedad metodológica que favorece un análisis más profundo de los datos. Asimismo, Vasilachis (2006) destaca que la investigación cualitativa posibilita la comprensión de los fenómenos en su entorno natural, lo que contribuye a una interpretación más contextualizada de la información.

En concordancia con este enfoque, se adoptaron los postulados del diseño de ACD. Para Van Dijk (2013), el discurso representa un acto humano intencional cuya interpretación por parte del receptor permite la materialización de categorías de análisis consideradas en esta investigación: actitudes, creencias, percepciones, ideologías y estereotipos, en este caso, asociados al profesorado. Para su desarrollo, el estudio se organizó por etapas en correspondencia con las fases propuestas por el diseño ACD:

- **Etapla 1. Delimitación.** Se elaboró una lista de chequeo para seleccionar tres instituciones educativas considerando su ubicación, población y carácter institucional. Posteriormente, se aplicaron los instrumentos a docentes de educación básica primaria, atendiendo a su singularidad. Esta heterogeneidad permitió establecer comparaciones sobre el uso de la tecnología en la práctica pedagógica del profesorado, cuyo rasgo común fue desempeñarse en el nivel de educación básica primaria.
- **Etapla 2. Aplicación de instrumentos.** Se aborda la categoría central de representaciones sociales del profesorado sobre el uso de la tecnología. La codificación de datos se realizó a partir de la implementación de un cuestionario¹ aplicado a 43 docentes, conformado por 35 mujeres y 8 hombres con el fin de caracterizar la población y analizar el uso de dispositivos electrónicos e internet en el ámbito

¹ Clavijo Izquierdo, G. M.^º. (2025). *Representaciones sociales del profesorado de educación básica primaria de tres instituciones educativas de Bogotá sobre el uso de la tecnología y su efecto en la educación para la ciudadanía* [Tesis doctoral]. Universidad de La Salle (Bogotá). Anexo K: Formato Cuestionario (pp. 246-254). <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/f5114d43-511d-438e-9591-154a5ef595ae/content#page=246&zoom=100,92,137>

personal y en la formación ciudadana de los estudiantes. Además, se seleccionaron 17 docentes de este grupo (13 mujeres y 4 hombres), quienes, tras aceptar participar en el estudio y firmar el consentimiento informado, realizaron una entrevista semiestructurada² orientada a identificar sus actitudes, creencias y percepciones frente a las TIC.

- **Etapas 3. Análisis e interpretación.** Se comparó la información obtenida a fin de interpretar los datos recopilados. A partir de ahí, se presentan los resultados y conclusiones, evidenciando las estrategias discursivas empleadas por los docentes en su contexto educativo.

3.2. Categorías de análisis

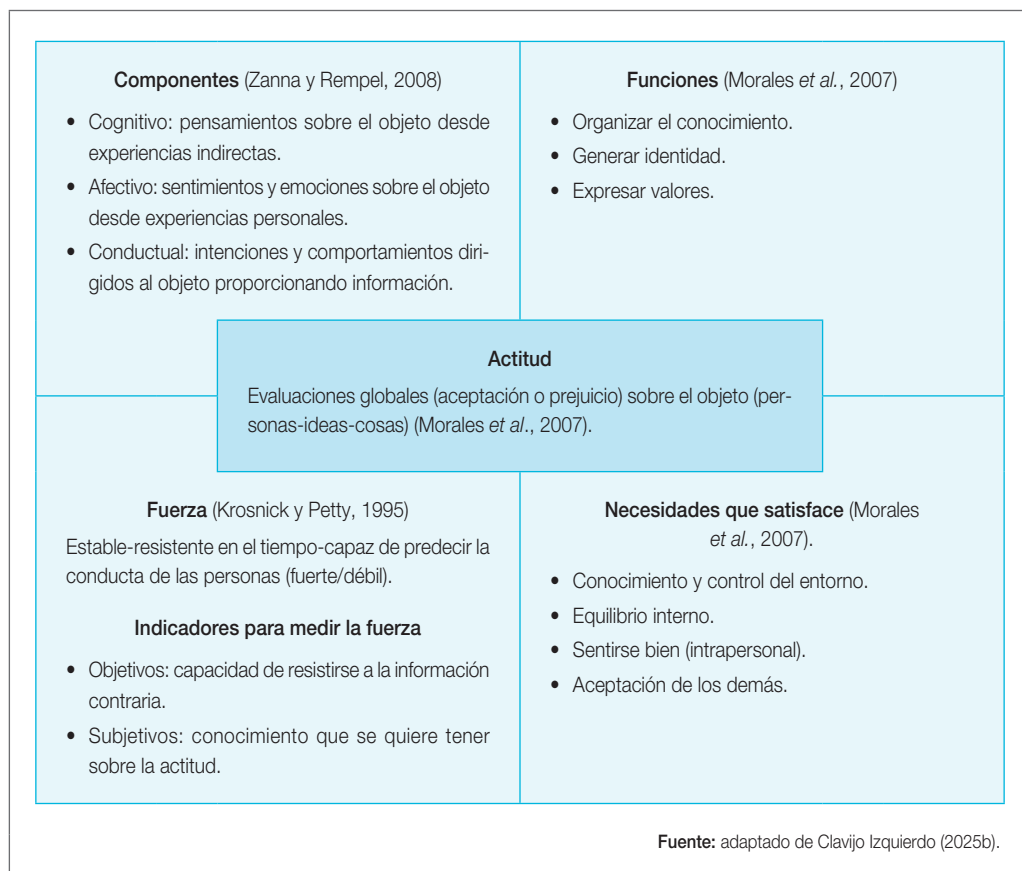
Desde esta perspectiva metodológica, y en atención al objetivo planteado en el estudio, se analizaron las representaciones sociales del profesorado sobre el uso de la tecnología en el marco de la educación para la ciudadanía, a partir de cinco categorías de análisis. Estas categorías fueron gestionadas a través del *software* NVIVO, el cual permitió organizar y clasificar las unidades discursivas conforme a las concepciones propias de cada categoría analítica. Dicho proceso resultó fundamental para comprender, analizar e interpretar el discurso de los docentes participantes, y para explorar con mayor profundidad las formas en que sus representaciones sociales influyen en el uso pedagógico de la tecnología y en la formación de una ciudadanía crítica y digitalmente competente.

3.2.1. Actitud

Para comprender la actitud de los docentes frente al uso de la tecnología en su práctica pedagógica, resulta imprescindible considerar su contexto histórico (Krosnick y Petty, 1995), es decir, la forma en que se produjeron sus primeros acercamientos a los DECI. En esta categoría de análisis, se evidenció que el discurso de otros profesores desempeña un papel clave en la construcción de la actitud que cada docente adopta frente al uso de las TIC, actuando como un referente que influye tanto en sus percepciones como en sus decisiones pedagógicas (Morales Domínguez *et al.*, 2007). En este orden de ideas, la categoría de «actitud» fue comprendida desde sus componentes, fuerza, funciones y necesidades que satisface (véase figura 1).

² Clavijo Izquierdo, G. M.^a. (2025). *Representaciones sociales del profesorado de educación básica primaria de tres instituciones educativas de Bogotá sobre el uso de la tecnología y su efecto en la educación para la ciudadanía* [Tesis doctoral]. Universidad de La Salle (Bogotá). Anexo G: Formato Entrevista Semiestructurada (pp. 242-244). <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/f5114d43-511d-438e-9591-154a5ef595ae/content#page=242&zoom=100,92,137>

Figura 1. Categoría «actitud»



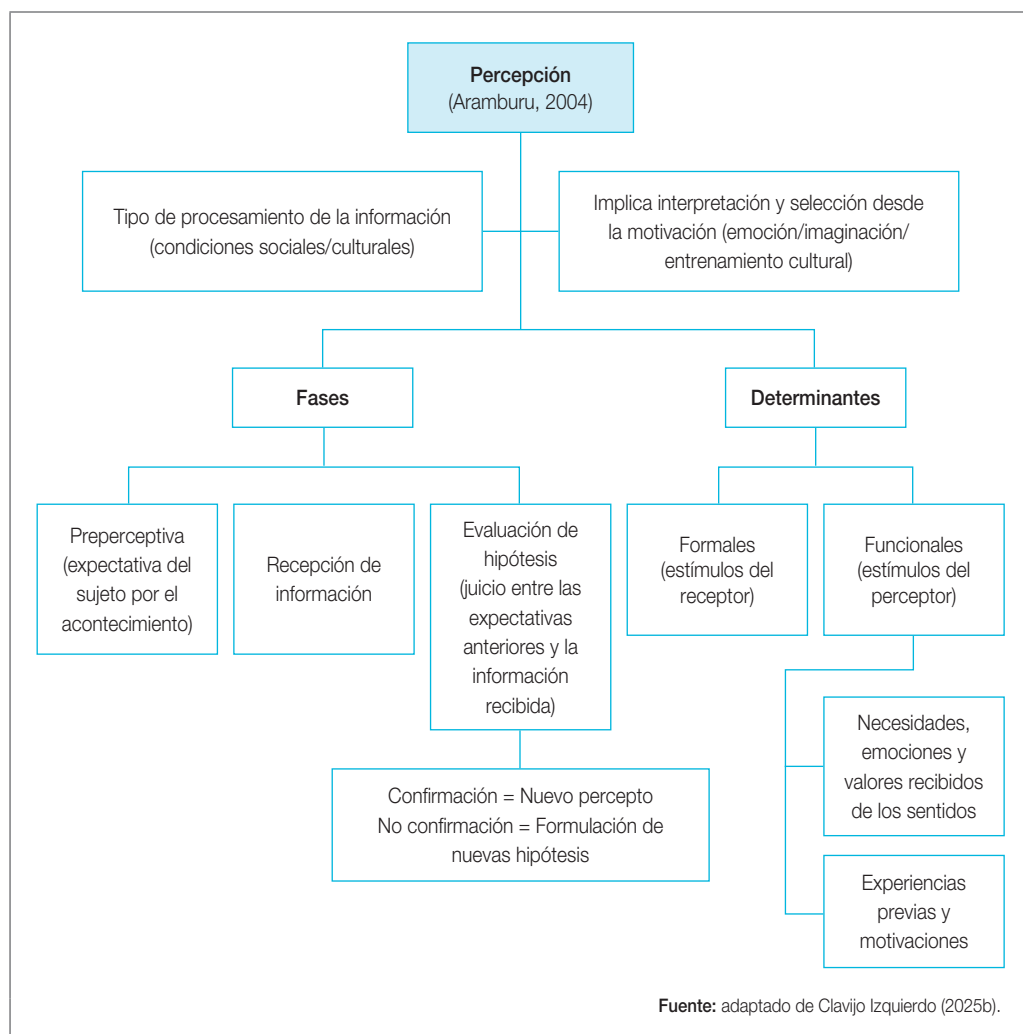
A partir de lo anterior, se comprende que el discurso del docente es, en gran medida, consecuencia de los procesos de comunicación con otros, lo cual conlleva a la adopción de opiniones externas. Esta influencia se suma a la información previa que cada docente posee sobre el uso de la tecnología en contextos educativos, lo que en conjunto configura su actitud individual frente al uso de las TIC.

3.2.2. Percepción

El constante acercamiento a la tecnología en la vida cotidiana influye directamente en la percepción que los individuos construyen sobre el mundo. De esta manera, Bruner (1958) entiende la «percepción» como un procesamiento de información, influido por factores sociales y culturales, donde la emoción y la imaginación desempeñan un papel fundamental.

A partir de esta base teórica, se desarrolla la presente categoría analítica, sustentada en concepciones más recientes como la de Aramburu Oyarbide (2004), cuya referencia son las investigaciones pioneras de Bruner (1958), con el fin de comprender cómo se configura la percepción del profesorado frente al uso de la tecnología en contextos educativos (véase figura 2).

Figura 2. Categoría «percepción»



Es así como se entiende que las características individuales de cada sujeto aportan al interior de un grupo social, contribuyendo a definir una percepción colectiva respecto al uso de la tecnología. Dicha percepción puede verse trastocada por experiencias pasadas, lo que

incide en las decisiones actuales que toma cada individuo. En este estudio, se comprende que los docentes construyen su percepción sobre el uso tecnológico a partir de un cúmulo de experiencias personales, así como de aquellas compartidas en el contexto sociocultural en el cual han desarrollado su práctica profesional.

3.2.3. Creencia

Para Hume (2005), las «creencias» son el resultado de vivencias que han generado algún tipo de emoción significativa en el individuo, sirviendo como base para la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, la inseguridad se convierte en un elemento clave en el desarrollo de las creencias, ya que estas tienden a consolidarse como respuestas emocionales frente a lo incierto, llevando al ser humano a asumir una posición de sumisión o dependencia frente a sus propias convicciones (De la Pineda, 1999; Hoebel y Weaver, 1985). La figura 3 sintetiza las concepciones centrales de esta categoría analítica, permitiendo una visualización de los elementos que configuran las creencias del profesorado frente al uso de la tecnología.

En este orden de ideas, se comprende que las creencias influyen directamente en las decisiones del profesorado respecto al uso de las TIC. Desde una perspectiva existencial, la tecnología es percibida como parte del mundo exterior; mientras que, en el plano cultural, factores como la edad, la trayectoria personal y la historia de vida moldean la forma en que el docente se aproxima a los DECI. Para Jodelet (2020), la tecnología constituye un elemento integral de la cultura, y las representaciones sociales se transforman de acuerdo con la interpretación de la realidad, la cual, sin duda, se ve influenciada, entre otros factores, por elementos simbólicos como la religión (Stableford, 1985).

3.2.4. Ideología

Con el propósito de vislumbrar las ideologías del profesorado participante en esta investigación, fue necesario acoger las concepciones teóricas de Villoro (2015) y las dimensiones que este autor propone para su análisis. Cabe recordar que, a través del discurso, se configura la cohesión social, dado que en este se expresan y legitiman ideas, valores y perspectivas particulares que orientan la acción. A continuación, en la figura 4, se exponen las dimensiones que estructuran el concepto de «ideología», facilitando su aplicación en el análisis de las representaciones sociales del profesorado en torno al uso de la tecnología.

Entonces, resulta fundamental identificar las ideologías del profesorado, dado que estas actúan como fuerzas que impulsan, orientan o inhiben la acción de los individuos. Al estar condicionadas por categorías religiosas, jurídicas y políticas, las ideologías influyen directamente en los estilos de pensamiento del docente, determinando en gran medida las razones por las cuales decide, o no, incorporar las TIC en su práctica pedagógica cotidiana.

Figura 3. Categoría «creencia»

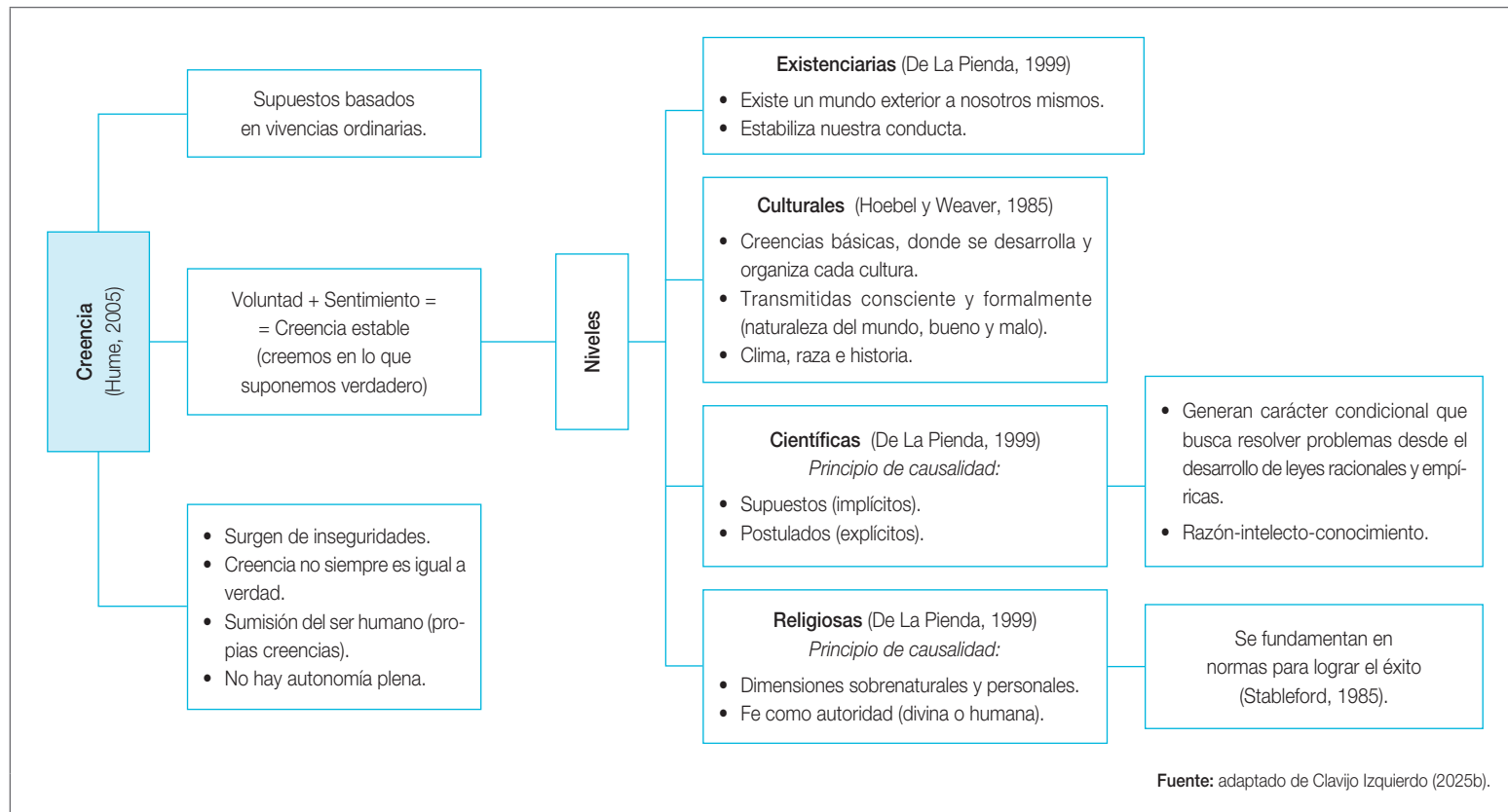
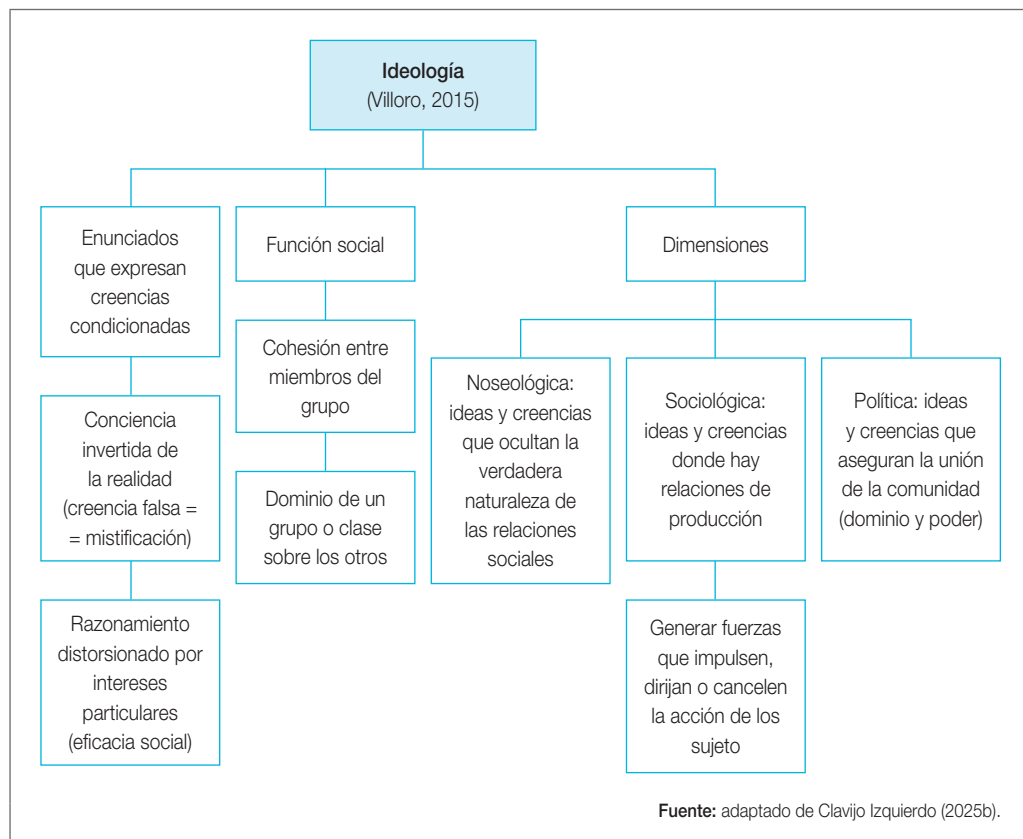


Figura 4. Categoría «ideología»

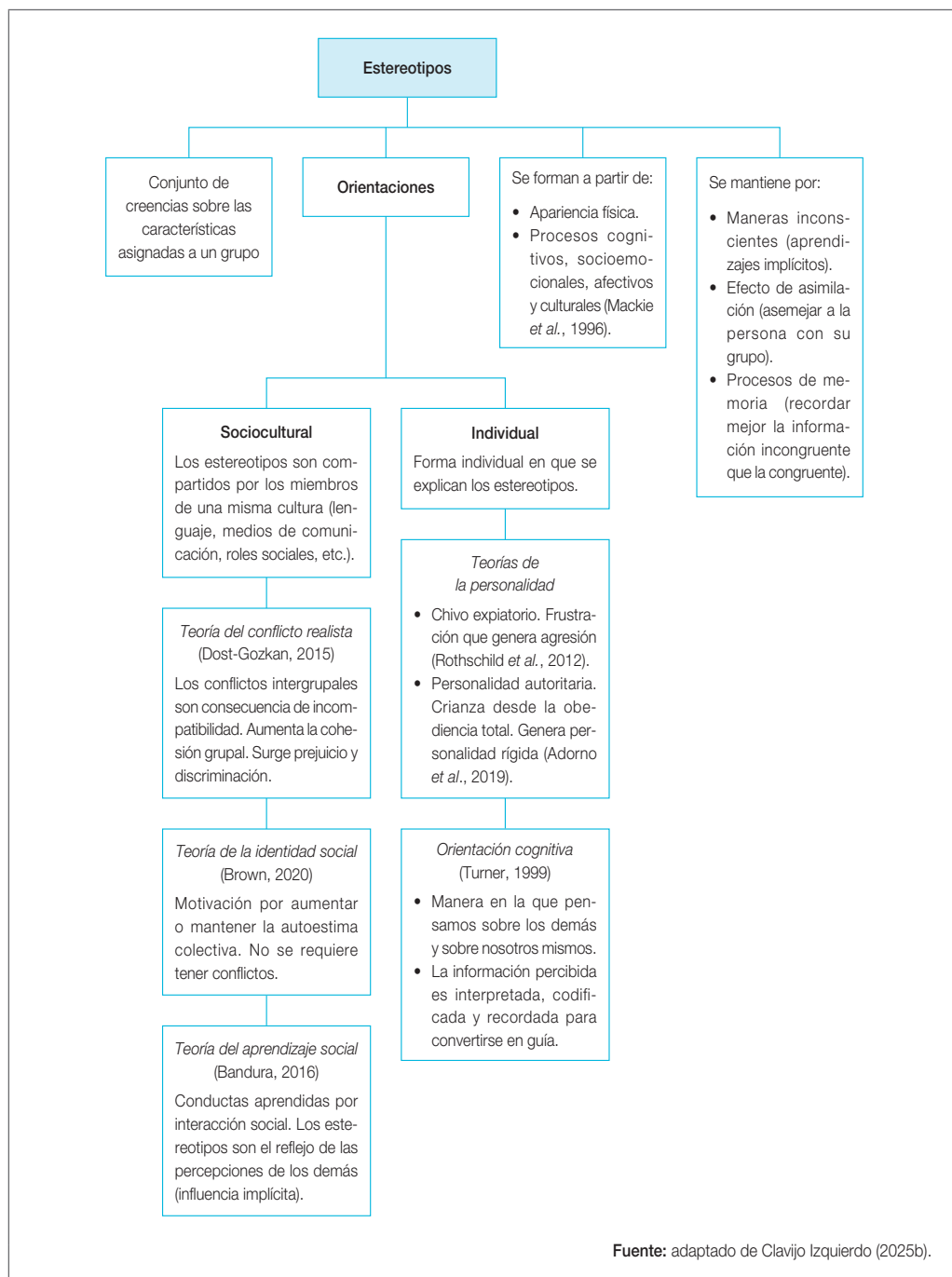


3.2.5. Estereotipos

En opinión de Gómez Jiménez (2007), los «estereotipos» son una agrupación de creencias que se comparten con respecto a las características asignadas a un grupo. De esta manera, los individuos explican su realidad (Dost-Gozkan, 2015).

Luego de la indagación, se afirma que existen estereotipos culturales e individuales. Por una parte, los primeros hacen referencia a la participación de los individuos dentro de un grupo, influenciado por el lenguaje, los medios de comunicación y los roles sociales que cada uno desempeña (Bandura, 2015; Brown, 2020). Por otra parte, los estereotipos individuales tienen que ver con las creencias que se tienen con respecto a las características propias del grupo (véase figura 5).

Figura 5. Categoría «estereotipos»



En el contexto de esta investigación, fue fundamental reconocer que el pensamiento del profesorado está profundamente influenciado por las condiciones sociales en las que se desarrolla (Rothschild *et al.*, 2012). Por esta razón, se vuelve imprescindible identificar los estereotipos que inciden en su práctica pedagógica y analizar si estos se encuentran en consonancia con el principio del cuidado del estudiantado, entendiendo este como un eje ético y pedagógico central en el ejercicio docente (Turner, 1999).

3.3. Caracterización del grupo de estudio

Este estudio se desarrolló con muestras seleccionadas de manera intencional. El tipo de muestreo no probabilístico utilizado fue el muestreo deliberado, crítico o por juicio. A partir de ahí, se seleccionaron 43 docentes, de las tres instituciones educativas, cuyo aspecto en común, inicialmente, fue ser docentes de educación básica primaria; estar vinculados a la Secretaría de Educación del Distrito o a un colegio de carácter privado; y, además, orientar los procesos académicos de estudiantes que cursan algún grado correspondiente a la educación básica primaria, la cual abarca cinco grados (de primero a quinto de primaria).

Frente a la selección del grupo objetivo de estudio, se escogieron tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá: dos de naturaleza privada y una perteneciente al sector oficial. Esta selección se fundamentó en los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2025), según los cuales el 86 % de la población bogotana pertenece a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. En consecuencia, las instituciones fueron escogidas convenientemente dentro de esta estratificación, al igual que el grupo objetivo, cuya composición corresponde en un 90 % a los estratos 2 y 3. Esto hace que el grupo sea representativo de las condiciones que afrontan diversas instituciones educativas en la ciudad.

Ahora bien, resultó pertinente identificar el nivel de estudios alcanzado por parte de los docentes. Los datos recolectados evidencian que el 39,50 % posee un título de pregrado, el 27,90 % ha cursado estudios de maestría, el 23,30 % cuenta con una especialización, el 6,90 % es normalista y, finalmente, el 2,40 % tiene formación técnica (véase figura 6).

Frente a estas condiciones de formación, Jiménez-Becerra y Segovia-Cifuentes (2020) destacan la importancia de que los docentes adquieran competencias en el uso de entornos digitalizados, de manera que puedan orientar adecuadamente a sus estudiantes en el acceso y manejo de los DECI. No obstante, los resultados de la investigación revelan que apenas un 16,30 % del profesorado encuestado está realizando algún programa de actualización, lo que pone en evidencia una brecha significativa en la formación docente en este ámbito.

Otro factor de relevancia en la investigación, con impacto en la actitud del docente frente al uso de las TIC en su práctica pedagógica, es la edad. La muestra analizada incluyó

docentes con edades comprendidas entre los 26 y los casi 70 años, lo que refleja una diversidad generacional significativa (véase figura 7). Para Madrid Fernández (2005), la edad del docente es un factor relevante en su práctica pedagógica, ya que los estudiantes de educación básica primaria suelen percibir a los profesores más jóvenes como más activos, en gran parte porque consideran que implementan metodologías innovadoras. No obstante, esta percepción no implica necesariamente que su desempeño sea superior al de los docentes con mayor experiencia.

Figura 6. Nivel máximo de estudios alcanzado

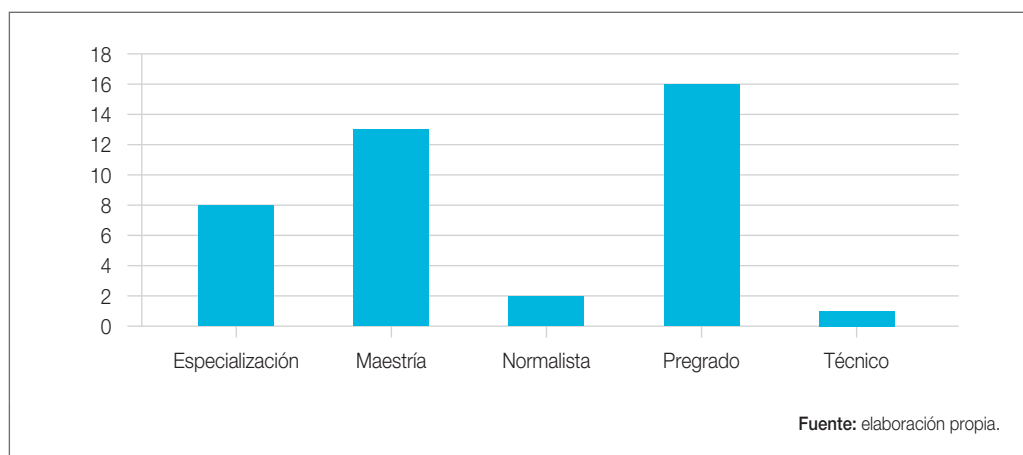
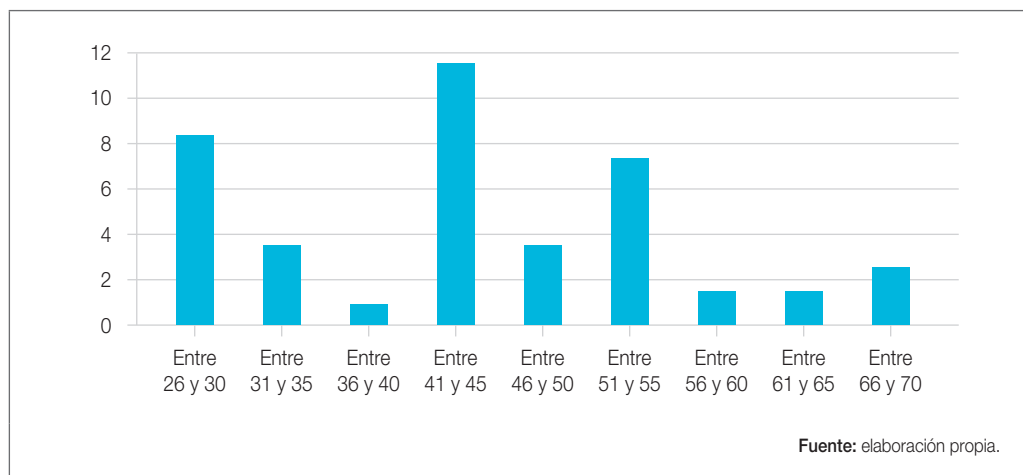


Figura 7. Rango de edad del profesorado



En este contexto, la educación ha sido profundamente transformada por la tecnología, fenómeno influenciado por los estereotipos asociados a la relación entre edad y competencia digital. Sin duda, esto sugiere la existencia de una correlación entre la edad del docente y su práctica educativa, lo que subraya la necesidad de fortalecer su formación en el uso de herramientas tecnológicas. Es así como se comprende que, dentro de una sociedad interconectada y mediada por la tecnología, resulta imperativo que los docentes desarrollen competencias digitales que les permitan integrar eficazmente las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rueda Ortiz, 2008).

3.4. Análisis categorial

Una vez que se aplicaron los instrumentos, se llevó a cabo un análisis integral de la información obtenida a través del cuestionario y las entrevistas. El cuestionario, diseñado en formularios de Google y conformado por 57 preguntas, fue compartido con los docentes participantes de la investigación y permitió desarrollar la caracterización previamente descrita. Paralelamente, se realizó la transcripción completa de las 17 entrevistas realizadas. Luego, las respuestas fueron clasificadas de acuerdo con la conceptualización de cada categoría (actitud, creencias, percepciones, ideologías y estereotipos) para su posterior sistematización en el *software* NVIVO, donde se había establecido una codificación inicial basada en la fundamentación teórica correspondiente (véase figura 8).

Figura 8. Codificación de las respuestas del profesorado

Códigos							
Nombre	Archivos	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por	
CLASIFICACIÓN	17	621	10/09/2023 12:16 p. m.	PDT	10/09/2023 12:16 p. m.	PDT	
Actitud	17	373	10/09/2023 12:17 p. m.	PDT	24/01/2024 2:27 p. m.	PDT	
Componentes	17	269	19/09/2023 7:25 p. m.	PDT	19/09/2023 7:25 p. m.	PDT	
Fuerza	10	27	19/09/2023 7:26 p. m.	PDT	17/12/2023 12:38 p. m.	PDT	
Funciones	14	43	19/09/2023 7:25 p. m.	PDT	25/01/2024 5:50 p. m.	PDT	
Necesidades que satisface	14	33	19/09/2023 7:26 p. m.	PDT	23/01/2024 3:59 p. m.	PDT	
Creencia	16	103	10/09/2023 12:17 p. m.	PDT	17/12/2023 10:07 a. m.	PDT	
Científicas	11	16	19/09/2023 7:30 p. m.	PDT	23/01/2024 5:55 p. m.	PDT	
Culturales	14	39	19/09/2023 7:30 p. m.	PDT	24/01/2024 1:41 p. m.	PDT	
Existenciales	13	35	19/09/2023 7:29 p. m.	PDT	25/01/2024 5:58 p. m.	PDT	
Religiosas	7	10	19/09/2023 7:31 p. m.	PDT	23/01/2024 5:57 p. m.	PDT	
Esteriotipo	15	46	10/09/2023 12:17 p. m.	PDT	23/01/2024 9:23 p. m.	PDT	
Individual	7	10	19/09/2023 7:38 p. m.	PDT	23/01/2024 6:32 p. m.	PDT	
Sociocultural	14	34	19/09/2023 7:38 p. m.	PDT	17/01/2024 7:25 a. m.	PDT	
Ideología	10	23	10/09/2023 12:17 p. m.	PDT	15/11/2023 11:13 p. m.	PDT	
Dimensiones	8	13	19/09/2023 7:32 p. m.	PDT	16/11/2023 8:24 a. m.	PDT	
Función Social	6	8	19/09/2023 7:32 p. m.	PDT	15/11/2023 1:56 p. m.	PDT	
Percepción	16	76	10/09/2023 12:17 p. m.	PDT	24/01/2024 1:39 p. m.	PDT	
Determinantes	16	75	19/09/2023 7:45 p. m.	PDT	16/11/2023 10:04 a. m.	PDT	
Fases	0	0	19/09/2023 7:42 p. m.	PDT	19/09/2023 7:42 p. m.	PDT	

Fuente: elaboración propia.

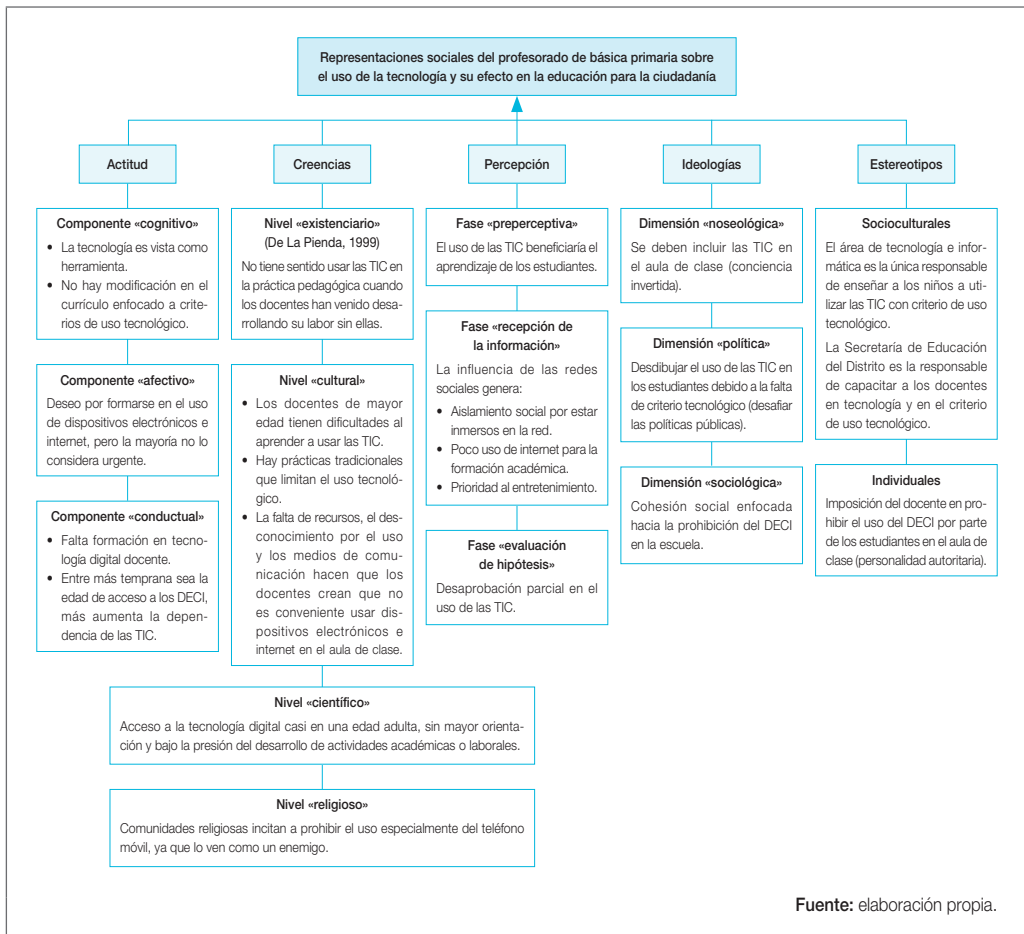
Asimismo, una vez sistematizados y clasificados los datos, se emplearon las herramientas que ofrece el *software* NVIVO para identificar qué entendían los docentes por «tecnología». La nube de palabras (véase figura 9) evidenció que el 88,20 % de los participantes asocia la tecnología como una herramienta, sin reconocer, en profundidad, el potencial de las TIC en procesos ciberciudadanos sustentados en el ejercicio empático. Esta percepción revela la permanencia de un enfoque tradicional en el que la tecnología se reduce a un instrumento. Por eso, autores como Levy (2007) defiende su incorporación en la escuela no como una simple herramienta, sino como una posibilidad de transformar la vida humana y desafiar las dinámicas de las nuevas sociedades.

[illegible]

Conviene resaltar que el análisis del discurso derivado de las entrevistas evidenció las dinámicas internas de la institución educativa donde trabaja cada docente, escenario en el que emergen retos cotidianos asociados al uso de las TIC y que se ven atravesados por la diver-

sidad cultural que incide en las emociones de la comunidad educativa. En esta línea, Vasco (1990) plantea, desde su enfoque hermenéutico, que las representaciones sociales buscan analizar, interpretar y comprender la experiencia subjetiva; en este caso, la del profesorado participante, reconociendo su individualidad. Por ende, la investigación adquiere relevancia en el contexto actual, dado que sus aportes permiten identificar la postura docente frente al uso de la tecnología en los procesos escolares, orientándola hacia una perspectiva cibernética.

Figura 10. Análisis general de las representaciones sociales del profesorado frente al uso de las tecnologías



Es así como en la figura 10 se presenta el compilado resultante del análisis de los datos obtenidos. La gráfica expone, a partir de las categorías de «actitud», «creencia», «percepción», «ideología» y «estereotipo», las representaciones sociales del profesorado de educación básica primaria sobre el uso de la tecnología en el marco de la educación para la ciudadanía.

4. Resultados

El análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados permitió examinar las representaciones sociales de los docentes sobre el uso de la tecnología en el marco de la educación para la ciudadanía. Dichas representaciones se configuran a partir de elementos afectivos, sociales y cognitivos, reflejando la manera en que los sujetos perciben y reinterpretan la realidad. En este sentido, las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en la organización del conocimiento, ya que facilitan la categorización de ideas y la construcción de significados en el contexto en el que los individuos interactúan (Moscovici, 2000). Fundamentándose en estas premisas, este apartado analiza las actitudes, las creencias, las percepciones, las ideologías y los estereotipos de los docentes sobre el uso de la tecnología, tanto desde su experiencia personal como profesional, y cómo estas influyen en sus prácticas pedagógicas.

4.1. Etapa escolar del docente y su incidencia en la percepción actual de las TIC

Una proporción significativa del profesorado que formó parte de esta investigación, equivalente a un 58 %, no tuvo a su alcance un DECI durante su etapa escolar, lo que le llevó a desarrollar sus actividades académicas sin la mediación de estas tecnologías. Los participantes señalaron que su primer contacto con dispositivos tecnológicos ocurrió al ingresar a la universidad, sin haber recibido 1 formación previa en su uso. De hecho, durante su infancia y adolescencia, el acceso a internet fue prácticamente inexistente. Cabe recordar que, en Colombia, la difusión de internet comenzó en la década de los noventa, aunque su acceso en los hogares fue limitado debido a los elevados costos de conexión (Martínez Barreto y Ciro Toro, 2008). Siendo así, la mayoría de los docentes de la muestra crecieron sin la posibilidad de utilizarlo como apoyo para la investigación académica ni como medio de interacción en entornos digitales.

La experiencia de estos docentes con respecto a sus primeros acercamientos a herramientas tecnológicas ha influido en su percepción actual sobre su uso en la enseñanza. En relación con esto, Bruner (1958) define la «percepción» como un proceso cognitivo condicionado por factores culturales y sociales, cuya interpretación está mediada por la motivación, la cual, a su vez, se ve afectada por la emoción, la imaginación y el entrenamiento cultural. Este último se concibe como el conjunto de experiencias vividas desde la infancia en contextos familiares y escolares.

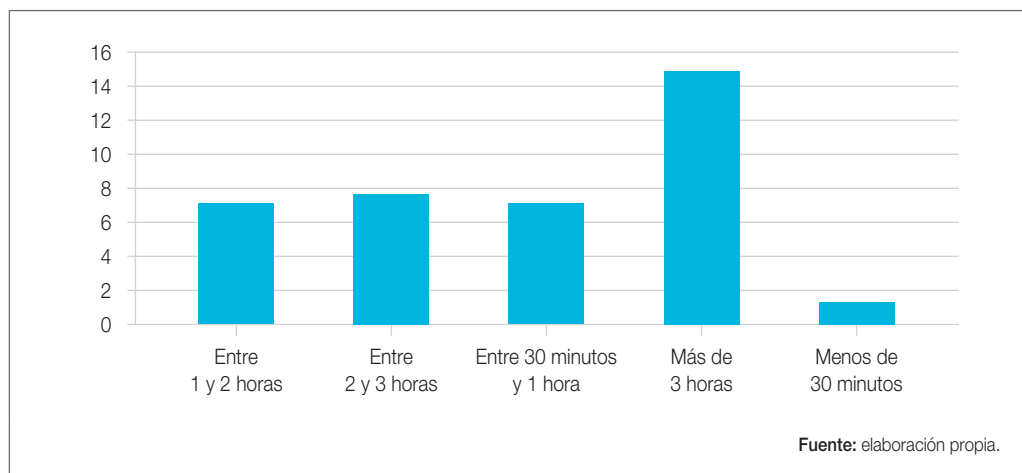
En consecuencia, dentro de este estudio fue fundamental analizar el componente afectivo de la actitud del profesorado frente a la integración de las TIC en su práctica pedagógica. Desde la perspectiva de Alba y Mackenzie (2019), el discurso docente evidencia un componente emocional significativo, ya que la ausencia o escasa interacción con los DECI durante

sus primeros años de vida generó, en muchos casos, un desinterés por el uso de estos dispositivos. Esto se debe a que sus motivaciones en la infancia y adolescencia estaban orientadas hacia actividades físicas, juegos entre pares y el desarrollo de interacciones sociales presenciales, en detrimento del contacto con entornos digitales.

A partir del análisis del discurso docente, se evidenciaron sentimientos de vergüenza ante la falta de habilidades tecnológicas, particularmente en lo que respecta al manejo de DECI. Este fenómeno se manifestó recurrentemente a través de momentos de silencio durante las entrevistas, lo que sugiere evitar el tema. Desde la perspectiva de Van Dijk (1996), el silencio dentro del acto comunicativo constituye un recurso discursivo de gran poder, ya que permite omitir o excluir información que podría resultar incómoda para el hablante. En este contexto, el silencio emergió como una estrategia mediante la cual los docentes intentaban minimizar la percepción de su desconocimiento en el uso de las TIC con la intención de que el entrevistador no le otorgara relevancia a su falta de formación o dominio en el área tecnológica.

En este punto es necesario recordar que las TIC promueven el aprendizaje de quienes las usan (Levy, 2007), dado que estimulan el autoaprendizaje y la creatividad. Sin embargo, el momento histórico en el que el 58 % de los profesores estudiaron es significativamente distinto al actual, pues eran pocos los recursos tecnológicos que tenían a su disposición en comparación con el actual bombardeo de DECI, el cual ha afectado al comportamiento del ser humano. Ante esta situación, surge el interés por comprender de qué manera el profesorado emplea las TIC, con especial énfasis en el uso de internet. Así pues, según los resultados de la encuesta aplicada al grupo objeto de estudio, el 37,20 % de los docentes reportó conectarse diariamente durante más de tres horas, lo que equivale a un promedio semanal de 21 horas (véase figura 11).

Figura 11. Uso diario de internet



Según Specht *et al.* (2013), la ubicuidad de internet facilita la interacción en tiempo real con diversas personas, lo que, a su vez, estimula el acceso y la construcción del conocimiento; por ello, resulta fundamental indagar en los propósitos específicos para los cuales los profesores utilizan este medio de comunicación. En este sentido, se evidenció que el 67,40 % de los docentes emplean los recursos tecnológicos e internet principalmente para el entretenimiento (como el uso de redes sociales, la visualización de vídeos o juegos en línea), mientras que el 57,10 % lo utilizan para actividades laborales o académicas. Sin embargo, al analizar la relación entre estos hábitos y su práctica pedagógica, se constató que el uso de las TIC en el aula se limita, en la mayoría de los casos, a la proyección de vídeos relacionados con la temática en desarrollo. Esto evidencia una brecha en la formación docente en el manejo de herramientas digitales y la necesidad de establecer pautas claras sobre su uso pedagógico.

Para Palacios Miele y Medranda Morales (2018) es necesario introducir las TIC en la academia. De esta manera, se abre la posibilidad de estar inmersos en entornos virtuales orientados por docentes que tengan la idoneidad para ello. No obstante, se requiere formación tanto en manejo como en criterio de uso tecnológico. Al respecto, entidades como la Fundación Telefónica Movistar, en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito, ofrece cursos virtuales dirigidos a docentes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2024), en los que, por medio del programa ProFuturo, se acompaña y capacita a profesores que están interesados en afianzar competencias en TIC. Incluso las políticas públicas promueven el manejo tecnológico en las instituciones educativas, lo cual se evidencia en el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020).

En relación con estos espacios de formación, las entrevistas dieron cuenta del desconocimiento de dichos cursos por parte del profesorado entrevistado, pues, al preguntar por la capacitación en TIC, el 82 % de los profesores indicó no tener información al respecto. Aunque los docentes demostraron interés por formarse en cuanto al uso de DECI y de TIC, no consideraron que esto fuera un tema urgente. Por tanto, este es uno de los aspectos que tiene impacto directo sobre la educación ciberciudadana debido a que, actualmente, los niños interactúan a través de pantallas, sin orientaciones claras, más allá de las «netiquetas», entendidas como normas de conducta para un trato adecuado y respetuoso en el ciberespacio (Cordero, 2013); además, sin la posibilidad de abrir espacios empáticos que les permitan tomar decisiones asertivas mientras se encuentran conectados.

4.2. Del aula de clase a los entornos digitales

La pandemia provocada por el COVID-19 marcó un punto de inflexión en el uso de plataformas digitales en las instituciones educativas, pues estas se convirtieron en herramientas esenciales para garantizar la continuidad académica a distancia. En este contexto, Jodelet (2019) señala que la virtualidad propició la consolidación de entornos ciberculturales, faci-

litando la construcción de representaciones sociales dentro de comunidades virtuales. Sin embargo, para el 70,50 % de los docentes que participaron en las entrevistas, la adaptación a este modelo fue compleja, ya que estaban acostumbrados a una educación presencial, ajena a la digitalización. Como resultado, se evidenciaron carencias tanto técnicas como didácticas en el manejo de DECI.

Por otro lado, los docentes no estaban preparados para afrontar los problemas derivados del uso inadecuado de internet por parte de los estudiantes durante el confinamiento. La falta de formación en educación ciberciudadana generó una sobrecarga en el profesorado, que, además de aprender de manera autónoma el uso de plataformas digitales, tuvo que lidiar con problemáticas surgidas en los entornos virtuales. Este escenario provocó altos niveles de estrés en varios docentes y, en algunos casos, el rechazo a la incorporación de DECI en la presencialidad. Como reflejo de esta postura, una de las instituciones participantes de esta investigación indicó el proceso de modificación de su manual de convivencia para prohibir el uso de teléfonos celulares en horario escolar.

A partir de estos hallazgos, se observa que la experiencia previa con DECI influyó en la actitud de los docentes respecto a su implementación en el aula. En este sentido, los datos recopilados indican que, aunque los docentes expresan interés en la formación en TIC, su comportamiento refleja una resistencia al uso de estas tecnologías en la práctica pedagógica. No obstante, esta actitud tiende a modificarse ante la presión ejercida por las políticas públicas, que exigen la inclusión de las TIC en la educación formal, lo que sugiere que el cambio en la percepción docente es más una respuesta a requerimientos institucionales que a una convicción propia sobre los beneficios del uso de DECI en el aula.

Por tanto, el profesorado, en apariencia, acepta utilizar las TIC, es decir, demuestra un cambio de actitud, sin embargo, no logra encajar el ritmo abismal en que la tecnología avanza. Por otra parte, los docentes tuvieron que cambiar su actitud frente al uso de los DECI durante el confinamiento, consecuencia de la pandemia del COVID-19, partiendo desde la obediencia, para someterse al uso de estos dispositivos y darle continuidad a la escuela, pero desde la virtualidad. Es importante señalar que tanto estudiantes como docentes no estaban preparados para pasar de la presencialidad a la virtualidad, situación que alteró la estabilidad emocional de la comunidad educativa.

Con todo, el confinamiento condujo al desarrollo de prácticas que hasta la fecha son difíciles de modificar. La más evidente es la dependencia del teléfono móvil, tanto en adultos como en menores de edad, lo que ha ocasionado, además de problemas de visión, trastornos como la nomofobia. King *et al.* (2010) explican que esta alteración se caracteriza por sentir ansiedad y malestar cuando el individuo no tiene un teléfono móvil o un DECI a su alcance. Aunque están al alcance de cualquier persona, lo cierto es que no hay una formación previa en el uso de estos dispositivos. Lo cual es respaldado por el reporte realizado por el Gobierno, donde se indica que durante el último trimestre del año 2023 el acceso a internet móvil en Colombia aumentó a 42.000.000 de usuarios, cifra bastante mayor en comparación con años anteriores (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2024).

Otra situación que trasciende en que el profesorado decida en su mayoría prohibir los DECI en la escuela está relacionada con algunas situaciones nefastas que han sucedido en algunas instituciones educativas. Por ejemplo, este es el caso de una estudiante que agredió físicamente a una docente por decomisarle el teléfono móvil, ya que, según indicó la maestra, la joven estaba distraída con su dispositivo electrónico (Cardozo, 2023). Este hecho, junto con otra serie de noticias que comentaron los docentes durante las entrevistas, dejan ver que las representaciones sociales del profesorado sobre el uso de la tecnología se construyen a partir de la experiencia de otros.

4.3. La familia del docente como factor decisivo en el uso de los DECI

Durante las entrevistas, los docentes expusieron la forma en que usan los DECI en casa, siendo este un factor decisivo en la utilización que cada uno le da en la escuela. Hay que recordar que la actitud se determina por experiencias personales. Durante su discurso, los docentes explicaron que la expectativa que tenían con respecto al uso de dispositivos electrónicos en el hogar era distinta a la que habían evidenciado, especialmente por parte de los menores de edad. Incluso, el 29,40 % de los maestros entrevistados señalaron haberse arrepentido de facilitarle un DECI a su hijo o nieto, pues notaban el excesivo tiempo que empleaban utilizándolo y el cambio de temperamento que sufrían al solicitarles que lo dejaran. También fue evidente que estos docentes, luego de su respuesta, trataran de desdibujar lo indicado a través del uso de diminutivos, defendiendo su manejo con comentarios como que el DECI servía para acompañar al menor mientras llegaba alguien al hogar o que lo utilizaban para desarrollar tareas.

Ante esto, Van Dijk (2013) señala que, al usar diminutivos frecuentemente, el individuo busca minimizar la imagen no deseada en relación con el excesivo tiempo que el familiar del profesor está inmerso en pantallas digitales con acceso a internet. Entonces, esto es una definición subjetiva realizada por el docente, quien pretende mostrar control sobre lo que siente. Es de señalar que, aunque a través de las respuestas los docentes expusieron la necesidad de educar a los estudiantes en criterios de uso tecnológico, es evidente que esto no sucede en casa.

Sumado a lo anterior, otro factor detectado durante las entrevistas fue el prolongado silencio por parte de los profesores tras explicar la cantidad de tiempo que el menor de edad que tienen en casa usa un DECI diariamente. Van Dijk (2009) explica que, al permanecer en silencio, el hablante pretende evadir un tema específico, ya que se produce un malestar en relación con lo que se le pregunta. Es justamente en los silencios donde se identifican las estructuras del discurso que develan emociones. Es decir, que, en su mayoría, los profesores que tienen a su cargo un menor de edad en casa evidencian el inadecuado uso de las TIC en ellos, sin embargo, pretenden desvanecer esta imagen a través de justificaciones que ellos mismos invalidan cuando optan por el silencio.

Es importante señalar que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2020) publicó una serie de lineamientos que orientan a los cuidadores en cuanto al manejo que le deben dar a los DECI cuando sus hijos acceden a estos. A partir de los nueve años y hasta los 13, los niños pueden tener acceso a internet autónomamente, ya que, a esta edad, se entiende que el menor tiene la habilidad de discernir qué le conviene y qué no, aclarando que no deben hacer uso de redes sociales. Desde los 14 años los menores pueden tener acceso a redes sociales. El comunicado enfatiza que, a cualquier edad, el niño siempre debe estar acompañado de un adulto responsable.

Por otro lado, la información obtenida se interpretó a la luz de las concepciones de Villoro (2015), quien plantea que algunas ideas y creencias expresadas por los individuos pueden estar condicionadas, lo que implica una conciencia invertida de la realidad. En este sentido, se evidenció que los docentes entrevistados manejaron un discurso aparentemente favorable hacia el uso de los DECI en el aula, aunque, de manera implícita, reflejaron una intención restrictiva respecto a su uso en menores de edad. Una de las razones de esta postura es la observación de una ruptura en los vínculos familiares provocada por el uso excesivo de la tecnología. Los docentes perciben que los niños priorizan los juegos en línea sobre la interacción con sus familias, lo que, en su criterio, representa una crisis en los valores familiares.

A partir de lo anterior se comprende que, si bien internet ofrece valiosas herramientas para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, su uso con fines de entretenimiento a través de juegos en línea y redes sociales como TikTok, Facebook e Instagram no está siendo aprovechado de manera óptima en el contexto educativo. Aunque existen numerosas plataformas diseñadas para reforzar conocimientos acordes a la edad de los niños y contribuir a su formación integral, el acceso indiscriminado a contenido digital sin un adecuado acompañamiento puede generar efectos negativos en su desarrollo académico y social.

4.4. Arquetipo, prototipo y estereotipo: transición hacia el temor por el uso tecnológico

El temor expresado por el 76,40 % de los docentes respecto al uso de los DECI en su práctica pedagógica fue un aspecto notorio en esta investigación. Esto llevó a indagar las causas de dicho temor y cómo se ha convertido en un estereotipo en la actualidad. En el caso de los docentes, el temor hacia el uso de los DECI se origina en sus propias experiencias escolares y universitarias, cuando la falta de conocimiento sobre estos dispositivos generaba el miedo a dañarlos. Como resultado, optaron por evitar su uso, transformando su percepción inicial en un prototipo.

De manera particular, Moscovici (1985b) sostiene que el temor es una emoción compartida que está basada en las creencias de una comunidad, lo que la convierte en un marco de referencia colectivo. En este contexto, las experiencias previas de los docentes han reforzado su rechazo hacia los DECI. El 35,20 % de los maestros relataron situaciones adversas,

como robos de identidad en redes sociales o videojuegos en línea que incitan a los niños a realizar compras para continuar jugando. Aunque estos incidentes no ocurrieron necesariamente dentro del ámbito escolar, han influido en su decisión de restringir el acceso de los estudiantes a estos dispositivos. Desde la perspectiva de Aramburu Oyarbide (2004), las emociones del «perceptor» (en este caso, el docente) están determinadas por sus vivencias previas, lo que los lleva a tomar decisiones basadas en el miedo y la prevención.

El factor económico también desempeña un papel fundamental en la construcción del temor hacia los DECI, puesto que se percibe inseguridad con respecto a su manejo, temiendo que un mal uso pueda ocasionar daños costosos de reparar. Esta ansiedad y miedo fueron evidentes en las respuestas de los docentes, lo que confirma que el temor hacia la tecnología no solo se debe a su impacto en los estudiantes, sino también a las posibles consecuencias personales de su uso. Al respecto, Jodelet (2019) explica que, cuando un grupo social comparte objetivos y actividades similares, se generan representaciones sociales que condicionan su comportamiento. En este caso, la percepción del riesgo asociado a los DECI ha llevado a su simbolización como un elemento prohibitivo dentro del aula.

Como respuesta a este temor, los docentes han adoptado una postura autoritaria respecto a la regulación del uso de los DECI en la escuela. Por su parte, Adorno *et al.* (2019) explican que la «personalidad autoritaria» se desarrolla en contextos en los que la obediencia y la disciplina son valores fundamentales. De esta manera, los docentes buscan imponer reglas estrictas a sus estudiantes, prohibiendo el uso de dispositivos electrónicos en el aula con el objetivo de mantener el control. Además del miedo a utilizar estos dispositivos, los docentes también expresaron preocupación por los riesgos presentes en las redes sociales y la influencia de los medios de comunicación en la percepción de estos peligros. Es así como Martín-Barbero (1991) señala que los medios de comunicación configuran ideas a partir de representaciones simbólicas o reales, lo que en este caso ha llevado a los docentes a adoptar una postura de desconfianza frente al entorno digital.

En conclusión, la construcción del estereotipo sobre el uso de los DECI en la educación ha sido moldeada por experiencias previas, influencias culturales y la percepción de riesgos asociados a la tecnología. El temor y la ansiedad han sido emociones recurrentes en los docentes, lo que ha llevado a una actitud de rechazo y restricción hacia el uso de dispositivos electrónicos en el aula. A pesar de los avances tecnológicos y de las oportunidades que las TIC pueden brindar al proceso educativo, los docentes continúan adoptando posturas tradicionales, reflejando la necesidad de estrategias de formación y acompañamiento que les permitan integrar los DECI de manera efectiva y segura en su práctica pedagógica.

4.5. Educación para la ciudadanía y el efecto cibersocial

Las entrevistas evidenciaron la preocupación del profesorado ante los peligros presentes en las redes sociales. Algunos docentes explicaron las estrategias didácticas que implemen-

taban para educar a los niños sobre el uso responsable de la tecnología. Aunque la pedagogía es una tecnología intangible que facilita el proceso de enseñanza, su aplicación no depende necesariamente del uso de las TIC (Tardif, 2014). De hecho, el 76,40 % de los docentes ha optado por métodos tradicionales para advertir a los estudiantes sobre los riesgos del tercer entorno, un espacio artificial mediado por herramientas tecnológicas. En este contexto, han enfatizado la presencia de individuos con identidades falsas que buscan causar daño, lo que, según Castells (2012), constituye una acción injusta que genera ira y frustración en las víctimas.

A partir de estas experiencias, los docentes que han desarrollado actividades de prevención en el uso de la tecnología destacaron la recurrencia del engaño en los entornos virtuales. Sin embargo, esta percepción refleja un sesgo, ya que muchos de ellos evalúan negativamente el uso de las TIC por parte de los menores, llevándolos a restringir su acceso. Un punto de discusión respecto a esta postura prohibitiva radica en que el 52,90 % de los docentes entrevistados carecen de habilidades digitales avanzadas o poseen conocimientos limitados en la materia. De este modo, Piedrahita Rodríguez y Monroy Velasco (2022) advierten que la prohibición de los dispositivos tecnológicos conlleva a una restricción democrática que puede generar conflictos dentro de la institución educativa. En este sentido, resulta esencial que los estudiantes reciban formación en el uso crítico de las TIC para tomar decisiones acertadas cuando accedan a los DECI.

Los docentes también señalaron que los niños se encuentran en riesgo constante dentro del hogar, donde tienen acceso ilimitado a los DECI sin la supervisión de un adulto responsable. El 88,20 % de los maestros indicaron que muchos padres de familia, debido a sus múltiples compromisos académicos y laborales, han reducido su acompañamiento, facilitando a sus hijos el acceso a dispositivos electrónicos como una forma de distracción. Ante esta situación, los docentes sugirieron que los padres retomen actividades familiares, como el deporte, para fomentar espacios de calidad alejados de las pantallas.

Además, los docentes perciben la tecnología como responsable de la pérdida de valores en los estudiantes, argumentando que los niños se han acostumbrado a ver el sufrimiento ajeno a través de vídeos en redes sociales, lo que ha reducido su capacidad empática. Han (2014) señala que el amor humano se ha convertido en un fenómeno superficial, suprimiendo el respeto por la intimidad del otro. Siendo así, la distancia generada por la virtualidad funciona como un escudo que insensibiliza a los usuarios frente a la vulneración de derechos cuando comparten contenido que afecta a la imagen de terceros. Esto puede llevar a la normalización de imágenes violentas en la mente de los menores, con el riesgo de que dichas conductas sean imitadas. Como menciona Van Dijk (1999), además del lenguaje, los vídeos forman parte de la cultura y pueden tener un impacto social y cognitivo en la comunidad educativa.

De este modo, resulta urgente fortalecer la formación en ciberciudadanía desde la educación primaria. Para ello, el profesorado debe asumir un rol proactivo respaldado institucionalmente, ya que la falta de criterio en el uso tecnológico está modificando el comportamiento estudiantil. Han (2014) advierte que la necesidad de exhibirse y compartir la vida en redes

sociales ha configurado una «sociedad de la vigilancia», en la cual las emociones de los demás quedan relegadas. Esta dinámica produce una insensibilización emocional que puede derivar en la aceptación del sufrimiento ajeno y en la aparición de conductas violentas basadas en los contenidos consumidos en internet. En este escenario, la etapa de desarrollo en la que se encuentran los menores los hace especialmente vulnerables a lo que ven y escuchan, por lo que la educación en ciberciudadanía se convierte en un componente formativo esencial.

En consecuencia, el concepto de lo «cibersocial» emerge de un sistema tecnologizado en el que se toman decisiones que afectan a la realidad del individuo. Para Jodelet (2019), lo «ciber» es la raíz de una nueva representación social en constante transformación, pues las circunstancias sociales influyen en la toma de decisiones respecto al uso de los DECI. Por tanto, es necesario propiciar espacios empáticos en los que la tecnología actúe como mediadora, generando vínculos basados en el respeto y la equidad. Si bien el ciberespacio ofrece la oportunidad de aprender sobre diferentes culturas, también conlleva riesgos derivados del uso irresponsable de la tecnología por parte de algunos usuarios; de ahí que lo cibersocial se comprenda como una forma de interacción social que requiere preparar al ciberciudadano para afrontar los desafíos que internet plantea.

Es necesario, entonces, identificar las habilidades que los individuos deben desarrollar en los entornos digitales (Mesa, 2019). Los docentes indicaron que los niños utilizan principalmente redes sociales y videojuegos en línea, dejando de lado el uso académico de las TIC, lo que resalta la necesidad de intervenir los planes de estudio. Tras la revisión de las mallas curriculares de las instituciones participantes en esta investigación, se encontró que no existen temas específicos sobre educación ciberciudadana. Aunque se menciona el uso adecuado de dispositivos electrónicos, no se especifica cómo hacerlo. Los programas académicos de estos colegios abordan el manejo del aula de informática y el uso de recursos tecnológicos para reforzar los procesos cognitivos, pero carecen de directrices sobre el criterio de uso tecnológico.

Asimismo, los docentes indicaron que los directivos priorizan estos temas en bachillerato, bajo la percepción de que los problemas de uso inadecuado de los DECI son más frecuentes en estudiantes de secundaria. Esto refleja una desigualdad entre los niveles de primaria y bachillerato, lo que expone a los niños más pequeños a mayores riesgos cibernéticos. Frente a esto, Van Dijk (1999) también señala que las estructuras discursivas reflejan relaciones de poder en un contexto determinado. En este caso, la limitada inclusión de la educación ciberciudadana en la primaria evidencia un tratamiento desigual de la información y una priorización de los niveles superiores.

4.6. Docentes de edad avanzada y DECI

El 76,40 % de los docentes indicaron haber percibido en sus estudiantes e incluso entre sus propios colegas la creencia de que, debido a su edad, los profesores son menos com-

petentes en el uso de las TIC. Esta percepción estereotipa a los docentes mayores como individuos con limitadas habilidades tecnológicas, lo que lleva a subestimar su capacidad para enseñar sobre el uso adecuado de los DECI. Se asume erróneamente que, a mayor edad, mayor dificultad para adquirir nuevas habilidades digitales. Sin embargo, Brown (2005) señala que estas creencias son infundadas, pues la clave del aprendizaje tecnológico radica en aplicar estrategias adaptadas a las necesidades de cada persona, complementadas con una práctica constante en el uso de las TIC.

También, los docentes entrevistados señalaron que, aunque los estudiantes poseen ciertas habilidades tecnológicas, estas se enfocan mayormente en el acceso a redes sociales y juegos en línea, sin explorar las plataformas educativas. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de orientar a los estudiantes hacia un uso más enriquecedor y formativo de las TIC. En este sentido, el 41,10 % de los docentes mayores de 55 años destacaron que la pandemia provocada por el COVID-19 fue un catalizador en su proceso de alfabetización digital, ya que la necesidad de manejar plataformas institucionales no solo les permitió continuar con su labor, sino que también les brindó la oportunidad de desarrollar competencias digitales significativas. Este proceso de adaptación resultó en un logro personal y profesional para muchos educadores, promoviendo además una educación ciudadana enfocada en el criterio de uso tecnológico y en valores formativos (Mesa, 2019).

Por otro lado, los docentes de mayor edad han transitado por diferentes etapas tecnológicas, desde lo análogo hasta lo digital, lo que les ha brindado una perspectiva amplia sobre la evolución de los medios de comunicación. Durante las entrevistas, varios docentes utilizaron con frecuencia el término «nativos digitales» para referirse a los estudiantes, mientras que a sí mismos se denominaron «inmigrantes digitales», argumentando que su formación se dio en una época dominada por los medios tradicionales, como el periódico, la televisión y la radio, regulados bajo licencias. En contraste, los estudiantes de hoy interactúan mayormente con medios digitales no regulados, como redes sociales, blogs, vídeos en línea y plataformas interactivas.

Esta diferenciación refleja una percepción mediática del profesorado que, a pesar de reconocer las diferencias generacionales en el acceso a la tecnología, no siempre considera otros factores determinantes. Prensky (2001) acuñó el término «nativos digitales» para describir a quienes han crecido en un entorno dominado por las TIC. Empero, esta clasificación no puede tomarse de manera absoluta, ya que el acceso a la tecnología no depende únicamente del momento histórico del nacimiento, sino también de factores socioeconómicos y de acceso a la infraestructura digital. A su vez, Prensky considera «inmigrantes digitales» a aquellos que han tenido que adaptarse a los DECI, planteando que este proceso es más lento para ellos debido a su conexión con un pasado menos tecnologizado. Sin embargo, esta idea no refleja plenamente la realidad actual, pues numerosos docentes han demostrado una gran capacidad de actualización y un interés genuino en integrar las TIC en su práctica pedagógica.

En función de lo anterior, se considera la importancia de desmitificar la creencia de que la edad es un impedimento para el aprendizaje digital y reconocer que la alfabetización tecnológica es un proceso dinámico, accesible a cualquier persona con la orientación y las herramientas adecuadas. En virtud de ello, es imperativo fortalecer la formación docente en el uso de las TIC no solo para mejorar su desempeño en el aula, sino también para fomentar en los estudiantes un uso crítico y responsable de la tecnología.

4.7. Escasez de recursos tecnológicos en las escuelas

La falta de recursos tecnológicos limita el uso efectivo de las TIC por parte de los estudiantes en las instituciones educativas. Según lo expresado por los docentes participantes, resulta evidente que no existe un presupuesto suficiente para incorporar los DECI en la cotidianidad escolar. Esta situación afecta directamente a los procesos de apropiación tecnológica, tanto para los estudiantes como para el profesorado. En consecuencia, en múltiples ocasiones son los propios docentes quienes aportan sus recursos personales, como computadores portátiles, datos móviles o tabletas, para integrar las TIC en el aula, en un esfuerzo individual que refleja su compromiso, pero también la ausencia de condiciones estructurales adecuadas.

Si bien algunas instituciones hacen grandes esfuerzos por adquirir DECI, la realidad es que el presupuesto institucional resulta insuficiente para alcanzar los objetivos deseados. Esto pone en evidencia una tensión entre las políticas públicas que promueven la incorporación de las TIC en la educación y la ausencia de recursos reales para hacer viable su implementación. Lo anterior obliga a cuestionar, desde una perspectiva crítica, cómo se espera integrar la tecnología a la escuela sin garantizar los recursos básicos necesarios para su uso adecuado. Además, incluir los dispositivos tecnológicos en la práctica pedagógica implica que estos estén alineados con los objetivos propuestos en las asignaturas y con lo definido en la malla curricular, lo cual requiere una planeación intencionada y sostenida.

Desde las concepciones de Villoro (2015), puede interpretarse que los entes gubernamentales ejercen presión sobre las instituciones educativas para incorporar las TIC, motivados, entre otras razones, por la pertenencia de Colombia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En ese marco, el país debe demostrar que las TIC contribuyen de forma significativa a la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, esta presión no considera las realidades contextualizadas de cada institución, donde las necesidades son diversas y la carencia de recursos es estructural. De este modo, se configura un doble discurso institucional: por un lado, se promueve una educación de calidad mediada por tecnologías; por otro, se ignoran las condiciones materiales mínimas necesarias para hacerlo posible.

Entonces, se vuelve imprescindible abrir espacios de discusión pedagógica sobre el uso de las TIC en la escuela, donde los docentes puedan compartir experiencias, reflexionar

colectivamente y construir conocimiento a partir de su práctica. Esta dinámica no solo enriquecería la formación docente, sino que también favorecería la construcción de nuevas representaciones sociales sobre el uso de los DECI en el aula. A pesar de las limitaciones, se reconoce un interés creciente por demostrar que las TIC pueden constituirse en un eje fundamental dentro de los procesos de aprendizaje del estudiantado, siempre que su implementación responda a las necesidades reales del contexto y se acompañe de un compromiso institucional genuino.

4.8. Creencias que inciden en las decisiones del docente

El individuo crece rodeado de creencias que orientan sus decisiones a lo largo de la vida. Durante las entrevistas, se evidenció cómo estas creencias influyen en el uso de la tecnología por parte de los docentes, en especial las de carácter religioso. En este contexto, el 58,80 % de los docentes ubicaron el uso tecnológico en un plano moral, considerando los DECI inapropiados para los niños. Esta postura extrema, influenciada por creencias ideológicas, se basa en experiencias previas en las que los menores han hecho un uso inadecuado de las TIC, generando preocupación y rechazo hacia estas herramientas.

Desde la perspectiva de Jodelet (1989), este fenómeno responde a un proceso de anclaje, en el que los docentes vinculan situaciones concretas de su entorno social para definir el uso de los DECI, en especial del teléfono móvil, como algo inapropiado. En consecuencia, el dispositivo se convierte en un símbolo de prohibición dentro de su práctica pedagógica, transmitiendo esta percepción a sus estudiantes e incluso promoviendo su restricción en el hogar. Sin embargo, como señala García-Moro (2021), la palabra tiene un papel fundamental en la historia humana y en la educación. En lugar de prohibir el uso de los DECI, los docentes podrían orientar a los niños hacia un criterio de uso tecnológico responsable, fomentando la autonomía y el pensamiento crítico en su interacción con las TIC.

Otro aspecto relevante identificado por los docentes es la credibilidad sin cuestionamiento que los niños otorgan a lo que ven en internet. Según su percepción, la falta de criterio en los estudiantes los lleva a aceptar información sin discernir si es auténtica. Por tanto, Castells (2009) subraya la importancia de diferenciar lo verdadero de lo falso en la red, especialmente ante el fenómeno de las *fake news*, diseñadas con el propósito de desinformar y manipular a los usuarios. No obstante, el autor aclara que la responsabilidad no recae en internet en sí, sino en el uso inadecuado que muchas personas le dan a esta herramienta.

El análisis de los instrumentos de investigación reveló que los conocimientos, los valores y las experiencias previas del profesorado influyen en la construcción de significados compartidos dentro de su entorno, impactando a la población estudiantil. Sin embargo, no se evidenció que los docentes fomentaran un análisis crítico en los estudiantes sobre la información que consumen en internet. Desde la mirada de Yu y Song (2021), esta falta de orientación conlleva consecuencias culturales, pues permite un uso autónomo de la red sin supervi-

sión ni estrategias para el desarrollo de un pensamiento analítico. Si bien los autores reconocen que las redes sociales pueden ser útiles en momentos de soledad, también advierten sobre sus efectos negativos en la vida de los usuarios cuando no se emplean con criterio.

Además, los docentes señalaron que *youtubers* e *influencers* se han convertido en modelos a seguir para los estudiantes, lo cual, desde la perspectiva de Hume (2001), influye en sus emociones, en sus impresiones sensoriales y, en última instancia, en sus acciones y decisiones. En este sentido, la tecnología no solo facilita la interacción social, sino que también moldea la construcción de representaciones sociales y la formación de creencias. Sin un criterio de uso adecuado, esta influencia puede derivar en una relación poco saludable con las redes sociales, generando dependencia emocional y alterando la manera en que los niños se relacionan con su entorno.

5. Discusión

La investigación se centró en las representaciones sociales del profesorado de educación básica primaria respecto al uso de la tecnología en la vida cotidiana escolar, tomando como base las concepciones de Moscovici y Jodelet. Según Moscovici (1985a, 2000), en el marco de las representaciones sociales emergen dos procesos clave: la objetivación, mediante la cual una idea abstracta se transforma en una imagen concreta; y el anclaje, que establece relaciones entre una nueva representación social y los saberes preexistentes. Ambos procesos permiten al individuo estructurar su pensamiento, orientar sus decisiones y regular su comportamiento, facilitando así la organización y comprensión del entorno.

Por consiguiente, las representaciones sociales se configuran como construcciones colectivas del conocimiento y, por su naturaleza polimorfa (Arruda, 2024), permiten que la educación, desde diversas disciplinas, impulse enfoques críticos y reflexivos esenciales para la formación integral del estudiantado. En este marco, surge el debate sobre si la enseñanza actual incorpora de manera efectiva las TIC como un eje transversal. Para examinarlo, resulta indispensable valorar si el profesorado cuenta con los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para orientar adecuadamente el uso de los DECI.

En este punto, la literatura evidencia limitaciones considerables. Al respecto, Simangas *et al.* (2024) subrayan la necesidad urgente de fortalecer la formación digital docente y brindar criterios claros para el uso tecnológico, pues la ausencia de estas capacidades repercute directamente en los procesos formativos del estudiantado. A ello se suma lo planteado por Suárez-Suárez *et al.* (2025), quienes advierten que los docentes se enfrentan a situaciones que afectan a los menores cuando acceden a internet sin orientación suficiente. Sin duda, estas condiciones obligan a que el profesorado comprenda las consecuencias del uso inapropiado de las TIC y asuma la tarea de formar ciudadanos capaces de interactuar en entornos digitales de manera crítica y responsable, lo que hace indispensable consolidar la competencia digital docente.

El panorama descrito se complejiza aún más si se considera que las TIC no solo median los procesos educativos, sino que han reconfigurado las formas de interacción social al instaurar dinámicas ciberales y promover innovaciones disruptivas. No obstante su presencia cotidiana y su acelerada evolución, persisten vacíos teóricos y una limitada discusión sobre su papel en la formación ciudadana, lo que refuerza la necesidad de un abordaje académico constante y sostenido. Frente a esto, el análisis del discurso docente permitió comprender cómo los profesores valoran el uso de las TIC en el aula. Desde la perspectiva de Zanna y Rempel (1988), la actitud se estructura a partir de tres componentes: el afectivo, el conductual y el cognitivo. Así pues, las experiencias previas con las TIC, las emociones generadas durante su uso y los comportamientos asociados a su implementación evidencian que la tecnología aún es concebida principalmente como una herramienta.

Los docentes, en su mayoría, manifestaron resistencias o restricciones al uso de los DECI por parte de los estudiantes, motivadas tanto por el desconocimiento técnico como por la influencia de narrativas mediáticas que alertan sobre el uso inadecuado de las TIC en niños y adolescentes. Sin embargo, estas posturas no detienen el avance de la transformación digital, sino que más bien acentúan el rezago tecnológico de la escuela frente a la sociedad digital. Se evidencia así una visión limitada del rol de la tecnología en el ámbito educativo. Paradójicamente, fue la pandemia provocada por el COVID-19 la que obligó al profesorado a recurrir a herramientas tecnológicas para garantizar la continuidad académica a distancia.

Este acercamiento forzado a los DECI permitió identificar que las actitudes docentes son, en gran medida, una consecuencia de sus creencias previas, las cuales están determinadas por sus primeras experiencias con la tecnología, de modo que, estas creencias, influyen en las decisiones actuales sobre su uso en el aula. Aunque muchos docentes manifestaron una aparente disposición a integrar las TIC en sus prácticas, tal como advierten Mackie *et al.* (1996), factores intelectuales, afectivos, emocionales y culturales condicionan su verdadera apropiación pedagógica. En consecuencia, persiste la reproducción de estereotipos compartidos sobre las TIC dentro de la comunidad docente.

Un hallazgo relevante fue la frecuencia del uso de diminutivos en las entrevistas, lo cual refleja un intento por suavizar la imagen negativa asociada al uso de tecnología por parte de los menores, configurando una forma de confort lingüístico mediante el cual el hablante modera el impacto emocional de sus palabras (Alonso, 1961). De esta manera, el ACD permitió comprender que las representaciones sociales del profesorado sobre el uso de la tecnología están moldeadas por múltiples factores: la influencia de sus familias, los medios de comunicación, sus colegas y los propios estudiantes. Cada una de estas influencias configuran sus actitudes y decisiones pedagógicas, y evidencian la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en el uso de tecnologías digitales como medios críticos y transformadores en el proceso educativo.

6. Conclusiones

Una vez analizados los datos obtenidos y discutirlos a partir del ACD, se presentan las conclusiones en función de los objetivos específicos que guiaron esta investigación. En primer lugar, respecto al objetivo de identificar si los docentes cuentan con un criterio claro sobre el uso didáctico de la tecnología en el marco de la educación para la ciudadanía, se evidenció una fragmentación en la forma en que conciben las herramientas digitales. Esta situación ha generado tensiones dentro del cuerpo docente, ya que aquellos con mayor habilidad en el manejo de los DECI gozan de cierto reconocimiento frente a quienes tienen mayores dificultades en su uso. No obstante, una proporción significativa del profesorado que aún no ha integrado las TIC en su práctica manifiesta preferencia por enfoques tradicionales de enseñanza.

Esta postura responde, en gran medida, a trayectorias formativas y laborales en las que el acceso a los DECI fue tardío o limitado, por lo que estos docentes desarrollaron su ejercicio profesional sin mediación tecnológica. En consecuencia, tienden a subestimar la relevancia pedagógica de las TIC, sin considerar que sus estudiantes, en su mayoría, mantienen un contacto constante y cotidiano con la tecnología. Sumado a eso, al analizar las representaciones sociales del profesorado sobre la tecnología en su práctica pedagógica, se constató que esta es concebida, en términos generales, únicamente como una herramienta operativa, lo cual limita su integración crítica y significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta representación está estrechamente vinculada a la falta de formación especializada en el uso pedagógico de los DECI.

Asimismo, el ACD permitió identificar un estereotipo recurrente: la creencia de que niños y adolescentes poseen una habilidad innata para el manejo tecnológico, especialmente en contraste con los docentes de mayor edad. Sin embargo, el análisis reveló que la edad no constituye el principal obstáculo para el desarrollo de competencias digitales, sino más bien la ausencia de oportunidades formativas que habiliten al profesorado para una apropiación crítica de las TIC en contextos escolares. Como señala Jodelet (2020), las representaciones sociales se construyen en interacción con los grupos de pertenencia, lo que explica cómo este tipo de creencias se reproducen y refuerzan en el seno de la comunidad docente, afectando a sus decisiones y prácticas pedagógicas frente a la tecnología.

Por otra parte, el constante bombardeo de noticias sobre el uso inadecuado de los DECI por parte de menores de edad, difundidas en distintos medios de comunicación, ha llevado a que algunos docentes teman incorporar las TIC en sus clases. Este temor se ve acentuado por experiencias personales y relatos de colegas que han sido víctimas de fraudes en redes sociales. Como resultado, los beneficios de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje quedan relegados, limitando, en muchas ocasiones, las oportunidades de formación digital para los estudiantes.

Frente a la educación para la ciberciudadanía, los hallazgos de la investigación evidencian la urgencia de abordarla en la educación básica primaria. No obstante, para las directivas de las instituciones educativas participantes, este tema no es considerado prioritario en esta etapa, pues perciben que los problemas relacionados con el uso inadecuado de la tecnología surgen en la educación secundaria. Sin embargo, los resultados del estudio indican que los estudiantes necesitan orientación desde edades tempranas para desarrollar un uso empático y responsable de los entornos virtuales. Esto resalta la necesidad de fortalecer las competencias tecnológicas del profesorado, de modo que puedan guiar a los niños en el uso seguro de las TIC.

A partir de ahí, la investigación concluye que es imperativo que las instituciones educativas trabajen en la prevención, promoviendo la toma de decisiones informadas y responsables tanto en docentes como en estudiantes. Un ciberciudadano debe ser capaz de evaluar la información que encuentra en la web y reconocer los riesgos del ciberespacio. Por ello, esta investigación recomienda la inclusión de contenidos sobre educación ciberciudadana en la malla curricular de las instituciones participantes. Para lograrlo, es esencial que los colegios cuenten con los DECI necesarios, un aspecto que aún presenta deficiencias debido a la limitada disponibilidad de recursos digitales, a pesar de los esfuerzos de las directivas.

Además, resulta fundamental que los docentes reciban formación en el uso de la tecnología. Esto contribuiría a reducir los riesgos de engaño en la red y fomentaría un uso equilibrado de los DECI, una problemática también señalada por los profesores, aunque la experiencia previa de cada docente, tanto a nivel familiar como académico y laboral, es un elemento valioso que, acompañado de una formación tecnológica adecuada, les permitiría orientar a los estudiantes en el desarrollo de un criterio sólido para el uso de la tecnología. De esta manera, se fortalecería la educación para la ciberciudadanía, promoviendo una integración más consciente y responsable de las TIC en el entorno escolar.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. y Nevitt Sanford, R. (2019). *The Authoritarian Personality*. Cambridge University Press.
- Alba, L. y Mackenzie, J. (2019). Emotion processes in discourse. En J. Lachlan y L., Alba, *Emotion in discourse* (pp. 3-26). John Benjamins Publishing Company.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). *Plan sectorial de educación de Bogotá 2020-2024*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2024). *Conoce los 42 cursos virtuales para docentes*. <https://bogota.gov.co/servicios/oportunidades-y-apoyos/conoce-los-42-cursos-virtuales-para-docentes>

- Almarza Franco, Y. y Pirela Morillo, J. (2016). Mediación tecnológica y apropiación del patrimonio cultural en estudiantes de Bibliotecología y Archivología. *Códices. Revista de Ciencias de la Información, Bibliotecología y Archivística*, 12(1), 55-72. <https://cnb.gov.co/ojs/index.php/codices/article/view/78/38>
- Alonso, A. (1961). *Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos*. Gredos.
- Aramburu Oyarbide, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3412902>
- Arruda, Á. (2024). La diversidad disciplinar y la teoría de las representaciones sociales [Archivo de vídeo]. *VII Coloquio Nacional de Investigación en Representaciones Sociales*. <https://www.youtube.com/watch?v=2ZnzDcBLvx0>
- Bandura, A. (2015). *Desconexión moral: cómo las personas hacen daño y viven con ellos mismos*. Worth Publishers.
- Brown, J. (2005). *The World is Flat: A Brief History of The Twenty-First Century*. HarperCollins.
- Brown, P. (2020). The social identity approach: appraising the Tajfellian legacy. *British Journal of Social Psychology*, 59(1), 5-25. <https://doi.org/10.1111/bjso.12349>
- Bruner, J. (1958). Social psychology and perception. En J. Bryant y P. Vorderer (Eds.), *Psychology of Entertainment* (pp. 55-70). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cardozo, D. (2023). Profesora denuncia que estudiante le pegó en la cara por reclamarle sobre uso de su celular. *Citytv*. https://citytv.eltiempo.com/noticias/denuncias/profesora-denuncia-que-es-tudiante-le-peg0-en-la-cara-por-reclamarle-sobre-uso-de-su-celular_62028
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de internet*. Alianza Editorial.
- Clavijo Izquierdo, G. M.^a. (2025a). Representaciones sociales del profesorado frente al uso de la tecnología con efecto tecnosocial: una revisión sistemática. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 30, 169-198. <https://doi.org/10.51302/tce.2025.21409>
- Clavijo Izquierdo, G. M.^a. (2025b). *Representaciones sociales del profesorado de educación básica primaria de tres instituciones educativas de Bogotá sobre el uso de la tecnología y su efecto en la educación para la ciudadanía* [Tesis de doctorado en Educación y Sociedad]. Universidad de La Salle. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/42299>
- Cordero, O de la. (2013). Las normas de etiqueta en los medios electrónico. *Investiga-TEC*, 12(12), 19-21.
- DANE. (2025). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. Servicio al Ciudadano. <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>
- Dost-Gozkan, A. (2015). *Norms, Groups, Conflict, and Social Change Rediscovering Muzafer Sherif's Psychology*. Routledge.

- García-Moro, F. J. (2021). Education for change in a hyperconnected society: when the other is virtualized. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.39>
- Gómez Jiménez, Á. (2007). Estereotipos. En J. F. Morales Domínguez, E. Gaviria, M. C. Moya Morales y M.^a I. Cuadrado Guirado (Coords.), *Psicología social* (pp. 213-241). McGraw-Hill.
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- Han, B. (2014). *La agonía de Eros*. Herder.
- Hoebel, E. A. y Weaver, T. (1985). *Antropología y experiencia humana*. Omega.
- Hume, D. (2005). *Tratado sobre la naturaleza humana* (4.^a ed.). Tecnos.
- ICBF. (2020). ¿A qué edad puedo darle un celular, una tableta o acceso a internet a un niño? <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/que-edad-puedo-darle-un-celular-una-tableta-o-acceso-internet-un-nino>
- Irvine, J. (2003). *Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye*. Teachers College Press.
- Jiménez Becerra, I. (2022). Representaciones sociales sobre la enseñanza del conflicto en el profesorado colombiano: algunos efectos en sus decisiones didácticas. *El Futuro del Pasado*, 13, 583-612. <https://doi.org/10.14201/fdp.26179>
- Jiménez-Becerra, I. y Segovia-Cifuentes, Y.-M.^a. (2020). Models of didactic integration with ICT mediation: some innovation challenges in teaching practices. *Taylor & Francis Online*, 32(3), 399-440. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785140>
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Jodelet, D. (1991). *La représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2019). La noción de lo común y las representaciones sociales. En S. Seidmann y N. Pievi (Eds.), *Identidades y conflictos sociales: aportes y desafíos de la investigación sobre representaciones sociales* (pp. 612-619). Editorial Belgrano.
- Jodelet, D. (2020). Sobre el espíritu del tiempo y las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 19-36.
- King, A. L., Valença, A. V. y Nardi, A. E. (2010). Nomophobia: the mobile phone in panic disorder with agoraphobia: reducing phobias or worsening of dependence? *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), 52-54.
- Krosnick, J. y Petty, R. (1995). Attitude strength: an overview. En R. E. Petty y J. A. Krosnick, *Attitude Strength: Antecedents and Consequences* (pp. 1-24). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Anthropos.

- Lo Moro, G., Scaioli, G., Martella, M., Pagani, A., Colli, G., Bert, F. y Siliquini, R. (2023). Exploring cyberaggression and mental health consequences among adults: an Italian nationwide cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043224>
- Mackie, D., Queller, S., Stroessner, S. y Hamilton, D. L. (1996). Making stereotypes better or worse: multiple roles for positive affect in group impressions. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: The Interpersonal Context* (Vol. 3, pp. 371-396). The Guilford Press.
- Madrid Fernández, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En J. L. Martínez-Dueñas Espejo, C. Pérez Basanta, N. McLaren y F. Serrano Valverde, *Towards an Understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano* (pp. 519-530). Editorial Universidad de Granada.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gil.
- Martínez Barreto, O. y Ciro Toro, J. H. (2008). *Historia y evolución de las tecnologías de información y comunicación en Colombia* [Trabajo presentado como requisito para optar por el título de Ingeniero de Sistemas]. Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://acortar.link/jp5Z>
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2024). *Boletín trimestral de las TIC: cuarto trimestre de 2023*. https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-338221_archivo_pdf.pdf
- Morales Domínguez, J. F., Moya Morales, M. C., Gaviria Stewart, E. y Cuadrado Guirado, I. (Coords.). (2007). *Psicología social*. McGraw-Hill.
- Moscovici, S. (1985a). *La era de las multitudes: un tratado histórico de psicología de las masas*. Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1985b). *Psicología social I: influencia y cambios de actitudes, individuos y grupos*. Paidós.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Palacios Miele, V. D. y Medranda Morales, N. J. (2018). The technology of educational innovation: a tool to educate in cyber citizenship. *RISTI. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 16(11), 182-195.
- Piedrahita Rodríguez, J. A. y Monroy Velasco, I. R. (2022). Las voces de la juventud y la democracia en la escuela colombiana. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 135-152. <https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.1.08>

- Pineda, J. A. de la. (1999). Filosofía de las creencias. *Revista de Filosofía Universitaria de Costa Rica*, 37(92), 239-248. <https://inif.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2022/05/Vol.XXXVII/No. 92/Filosofia de las creencias.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK, SA.
- Rothschild, Z., Landau, M., Sullivan, D. y Keefer, L. (2012). A dual-motive model of scapegoating: displacing blame to reduce guilt or increase control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1.148-1.163. <https://doi.org/10.1037/a0027413>
- Rueda Ortiz, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Revista Nómadas*, 28, 8-20.
- Simangas Villalobos, A. R., Franco Fernández, A. E., Reyes-Pérez, M. D. y Jaime Rodríguez, J. P. (2024). Competencia digital y actitud hacia el cambio: reflexiones teóricas y empíricas sobre la transformación de la cultura en universidades nacionales de Lima. *ENCUENTROS. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 21, 338-349. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121953>
- Specht, M., Tabuenca, B. y Ternier, S. (2013). Tendencias del aprendizaje ubicuo en el internet de las cosas. *Campus Virtuales*, 2(2), 30-44. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5166882&info=resumen&idioma=SPA>
- Stableford, B. (1985). *Los misterios de la ciencia contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez-Suárez, D., Hernández-Ramos, J. P. y Sánchez-Prieto, J. C. (2025). Estudio sobre el desarrollo de la competencia digital en la formación inicial del profesorado. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 33, 168-193. <https://doi.org/10.51302/tce.2026.24053>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, SA.
- Telenchana, L. S. L., Bernal, C. M. A., Delgado, J. C. M. F. y Valencia, E. G. Z. (2024). Perceptions of university teachers on the use of ICTs in teaching: an exploratory qualitative study. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18, 1-13. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n4-146>
- Turner, J. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorisation theories. En N. Ellemers, R. Spears y B. Doosje (Eds.), *Social Identity: Context, Commitment, Content* (pp. 6-34). Blackwell.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructura y función del discurso*. Siglo XXI Editores, SA.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Gedisa Editorial.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder: contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa Editorial.
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Gedisa Editorial.
- Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.
- Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo «Conocimiento e interés» de Jürgen Habermas. *Documentos Ocasionales CINEP*, 54, 1-33. <https://uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Villoro, L. (2015). *El concepto de ideología y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica.

Yu, Z. y Song, X. (2021). User intention of anonymous social application «Soul» in China: analysis based on an extended technology acceptance model. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 16(7), 2.898-2.921. <https://doi.org/10.3390/jtaer16070159>

Zanna, M. y Rempel, J. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. En D. Bar-Tal y A. W. Kruglanski (Eds.), *The Social Psychology of Knowledge* (pp. 315-334). Cambridge University Press.

 **Gina María Clavijo Izquierdo.** Doctora en Educación y Sociedad. Magíster en Educación. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos y Psicóloga Social. Docente de educación básica primaria de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Par evaluador de material de publicación científica de la Editorial de la Fundación Universitaria del Área Andina y de la *Revista TeckNE*. Sus investigaciones y publicaciones se enfocan hacia estrategias de alfabetización digital –enfocadas al manejo seguro de internet y dirigidas a docentes y padres de familia de estudiantes de educación básica y media– y a experiencias que enriquezcan la lectura, la escritura y la oralidad en grados de preescolar a undécimo. Actualmente, se enfoca hacia la comprensión del uso de la tecnología por parte de docentes de educación básica primaria, develando sus representaciones sociales sobre la educación para la ciberciudadanía.

Declaración de uso de IA. Durante la elaboración del presente artículo científico no se utilizaron herramientas de IA, por lo que su contenido investigativo es responsabilidad de la autora.