

Acceptance date: 03/12/2024

DIDACTOPATOGENIA: UNA REALIDAD ACTUAL DE VIOLENCIA ENCUBIERTA EN EL SECTOR EDUCATIVO

Walter Iván Abanto Vélez

Universidad César Vallejo

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-2110-7547>

Lucia Alejandra Barranzuela Quinde

Universidad César Vallejo

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4544-6300>

Carlos Alberto Chiroque Sullón

Universidad César Vallejo

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5381-3441>

Graciela Del Pilar Odar Adrianzén

Universidad César Vallejo

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5202-8556>

Vanessa Panesso Patiño

Institución Universitaria Antonio

José Camacho, Cali, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5850-0110>

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



La educación es concebida como el arte de enseñar e instruir para el desarrollo completo del individuo, involucra actividades destinadas al crecimiento tanto físico como intelectual. Este concepto, interpretado de diversas maneras, se enfoca en las influencias de la naturaleza y la sociedad en la inteligencia y la voluntad humana (Jiménez, 2019). Sin embargo, en este proceso educativo, surgen distorsiones en la metodología de enseñanza que generan efectos perdurables en los individuos. Uno de estos fenómenos es la didactopatogenia, que examina y comprende los errores o problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Andrés, 2008).

La didactopatogenia es entendida como el daño hacia el estudiante. Está se manifiesta como una forma de violencia encubierta en el sector educativo, no siempre es física; puede ser psicológica y emocional, producto de prácticas pedagógicas deficientes, métodos de enseñanza inapropiados y una falta de comunicación efectiva entre docentes y estudiantes. Este tipo de violencia institucional se manifiesta a través de comportamientos individuales de los docentes que pueden incluir abusos, negligencia y perjuicios que afectan la salud, seguridad y bienestar emocional y físico de los estudiantes (Mateo, 2001). Por ello, reconocer y abordar la didactopatogenia es de suma importancia en el contexto actual, ya que la calidad de la educación está directamente vinculada a la preparación y competencia del personal docente. Ante lo expresado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022) afirma que la educación es un derecho humano esencial y un recurso global con el potencial de transformar vidas, comunidades y el planeta en su conjunto. En este sentido, es crucial garantizar que el entorno educativo sea seguro, inclusivo y respetuoso para cumplir con su función transformadora y alcanzar los objetivos de desarrollo integral propuestos por organizaciones internacionales.

A lo largo de la historia, la educación no siempre ha sido considerada un derecho fundamental incuestionable (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015). La evolución de la educación ha estado vinculada al desarrollo de procesos y teorías educativas (Gómez-Carrasco et al., 2019; Ostios, 2012). Las antiguas civilizaciones griega y romana valoraban mucho el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, sentando las bases para muchos de los principios educativos que seguimos hoy en día (Lases, 2019). Homero y Hesíodo fueron personajes clave en la educación de Grecia, promoviendo la sabiduría y la moralidad. Sócrates subrayó la importancia del diálogo en el proceso educativo, mientras que Descartes destacó la evaluación del desarrollo cognitivo de los estudiantes (Correa, 2009; Agüero, 2019).

Durante la Edad Media en Europa, la enseñanza era dogmática y autoritaria, controlada casi exclusivamente por el clero y las instituciones religiosas. La falta de maestros y la dificultad para recibir una formación adecuada afectaban la calidad de la enseñanza, reflejando una limitación en términos de innovación y libertad intelectual (Aguilar-Gordon et al., 2019). Sin embargo, durante los siglos XIV y XV, el Humanismo y el Renacimiento trajeron un cambio, enfocándose en el hombre y reviviendo la cultura grecolatina, haciendo la educación más laica y práctica (Salas, 2012).

Por otro lado, la revolución industrial del siglo XVIII también trajo cambios drásticos en la estructura social y económica, impactando la educación. La necesidad de una fuerza laboral educada llevó a la implementación de sistemas educativos públicos en muchos países. No obstante, estos sistemas a menudo replicaban prácticas autoritarias y rígidas, con un enfoque en la disciplina y la conformidad, lo que puede considerarse el origen de algunas prácticas didácticas nocivas (Bonilla, 2021). Esto muestra que la historia de la educación

ha sido influenciada por la política, la religión y la cultura, con la intención de fortalecer o debilitar su propósito en diferentes momentos (Agüero, 2019).

Las prácticas didácticas nocivas han sido documentadas en diversos contextos históricos y culturales. En el siglo XIX y principios del siglo XX, la educación en muchos países estaba marcada por métodos de enseñanza estrictos y punitivos, donde el castigo físico era una práctica común (Rumbo, 2012). En palabras más simples, este enfoque autoritario puede ser visto como una forma temprana de didactopatogenia, donde las prácticas pedagógicas perjudicaban el desarrollo emocional y psicológico de los estudiantes. Adicionalmente, en la segunda mitad del siglo XX, con el surgimiento de movimientos educativos progresistas y reformas pedagógicas, hubo un esfuerzo por humanizar la educación y centrarse más en el estudiante (Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar, 2020). Sin embargo, las prácticas didácticas nocivas no desaparecieron por completo.

Estudios y casos han documentado cómo, incluso en contextos educativos modernos, persisten métodos de enseñanza que pueden ser perjudiciales para los estudiantes abordando el tema de la didactopatogenia y su impacto en el entorno educativo. Por ejemplo, Andrés (2008) examinó los errores y problemas en el proceso de enseñanza que pueden generar efectos negativos en los estudiantes, destacando la importancia de una pedagogía consciente y adaptada a las necesidades de los alumnos. Bajo el mismo contexto, Soto y Trucco (2015) y Trucco e Inostroza (2017) investigaron la violencia entre docentes y estudiantes, revelando una conexión directa entre prácticas pedagógicas deficientes y un entorno educativo poco saludable. Estos estudios subrayan cómo métodos de enseñanza inapropiados y una falta de estrategias efectivas para manejar

conflictos pueden llevar a la violencia interpersonal y a un clima escolar negativo.

De manera similar, en México, la Red por los Derechos de la Infancia (REDIM) (2021) documentó casos de violencia física y psicológica en escuelas, destacando un aumento significativo en las hospitalizaciones de estudiantes debido a violencia escolar. No obstante, el territorio peruano no es ajeno a esta problemática, el Ministerio de Educación (MINEDU) (2019) y el Sistema Especializado de Atención en Casos de Violencia Escolar (Sise-Ve) han reportado altos niveles de violencia escolar, con un porcentaje significativo de casos perpetrados por el personal de los centros educativos. Estos estudios y casos previos ilustran la prevalencia y el impacto de la didactopatogenia en diferentes contextos educativos, subrayando la necesidad de reconocer y abordar este problema para mejorar la calidad y el ambiente del proceso educativo.

Por lo tanto, la didactopatogenia, un fenómeno que se refiere a prácticas pedagógicas perjudiciales, es altamente relevante en la actualidad debido a su impacto negativo en la calidad educativa y el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes (Moreno, 2005; Moreno, 2018). Estudios recientes evidencian cómo la falta de estrategias educativas adaptativas y el uso de métodos obsoletos pueden desencadenar un ambiente escolar tóxico, similar a otras formas de violencia escolar (Arámbulo y Litardo, 2017). Estas prácticas no solo disminuyen el rendimiento académico y aumentan la deserción escolar, sino que también generan estrés, ansiedad, baja autoestima y desmotivación en los estudiantes (Latorre, 2019). La permisividad de los educadores, las contradicciones en las directrices educativas y el recurso a la violencia para resolver conflictos perpetúan este ciclo de violencia, afectando profundamente la salud mental y el desarrollo integral de los alumnos (Moreno, 2005)

El presente estudio tiene como objetivo principal: Analizar la problemática de la didactopatogenia, sus manifestaciones y consecuencias en el entorno educativo actual, proponiendo soluciones viables para erradicar estas prácticas nocivas y fomentar un ambiente de aprendizaje más sano y efectivo.

DESARROLLO DEL TEMA

El término didactopatogenia es una combinación de las palabras didáctica y patogenia. Para entender completamente su significado, es útil desglosar estos componentes y su origen etimológico.

La didáctica proviene del griego “didaktikós”, que significa “relativo a la enseñanza”. Este término se refiere a la teoría y práctica de la enseñanza y se enfoca en los métodos y técnicas que facilitan el proceso de aprendizaje. La didáctica se ocupa de cómo se enseña y cómo aprenden los estudiantes, buscando optimizar la eficacia educativa (Hernández, G. & Hernández, E., 2021). Por otro lado, la palabra patogenia, viene del griego y significa “la creación del sufrimiento”, considerándose como el proceso mediante el cual se desarrolla una enfermedad o problema de salud. Incluye todo lo que contribuye a que la enfermedad aparezca, avance y se mantenga en el tiempo (Ingelmo et al, 2013)

Por lo tanto, al combinar estos términos, la didactopatogenia hace referencia a los mecanismos y procesos a través de los cuales las prácticas didácticas pueden tener efectos negativos en los estudiantes. Es decir, describe cómo ciertas metodologías de enseñanza pueden generar problemas en el aprendizaje y afectar de manera adversa el desarrollo emocional y psicológico de los estudiantes, causando impactos perjudiciales en su bienestar y rendimiento (Abanto et al., 2020, Moreno, 2018).

La evolución del concepto de didactopatogenia puede ser entendida a través de diversas etapas que reflejan un desarrollo continuo en la comprensión de los efectos negativos de ciertos métodos educativos. Inicialmente, Dewey (1916) señaló que los enfoques tradicionales y rígidos en la enseñanza podían perjudicar el aprendizaje, subrayando la necesidad de metodologías más flexibles y centradas en el estudiante. Posteriormente, Freire (1994) profundizó en esta idea al documentar cómo los métodos educativos opresivos afectan negativamente el desarrollo crítico y autónomo de los estudiantes, resaltando la importancia de prácticas liberadoras y participativas. En línea con esta perspectiva, Vygotsky (1978) introdujo el concepto de la zona de desarrollo próximo, advirtiendo que una enseñanza mal ajustada puede interferir en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Por su parte, Piaget (1952) mostró cómo los métodos de enseñanza inadecuados pueden obstaculizar el aprendizaje natural en los niños. En una etapa crítica, autores como Giroux (1983) y Foucault (1980) ofrecieron herramientas para analizar cómo las estructuras y políticas educativas pueden perpetuar desigualdades y ejercer control sobre los estudiantes, contribuyendo a una comprensión más profunda de la didactopatogenia y promoviendo la necesidad de cuestionar y revisar las prácticas educativas. Finalmente, en una etapa de intervención y prevención, Dweck (2006) demostró cómo las prácticas que fomentan una mentalidad fija pueden tener efectos perjudiciales en el desarrollo de los estudiantes, mientras que Gardner (1993) aboga por el reconocimiento de la diversidad en las formas de aprender, promoviendo métodos de enseñanza que apoyen un desarrollo positivo.

La didactopatogenia es un término que hace referencia a las prácticas y actitudes en el ámbito educativo que generan un ambiente perjudicial para el aprendizaje y el desarrollo emocional de los estudiantes. En el presente ensayo se ha considerado dos formas principales de didactopatogenia.

En primer lugar, las micro agresiones que son pequeños actos de violencia verbal, no verbal o ambiental que, aunque pueden parecer insignificantes o triviales, tienen un impacto negativo acumulativo en las personas que las reciben (Curcó, 2021). En el sector educativo, las micro agresiones pueden manifestarse de varias formas, como comentarios despectivos, bromas ofensivas, gestos de indiferencia o exclusión, y actitudes de desdén o desprecio hacia ciertos grupos de estudiantes (Swatek & Krawczyk, 2024). Por ejemplo, un docente que corrige de manera despectiva o minimiza las opiniones de un estudiante, aunque sea sutil, crea un ambiente hostil que afecta la autoestima y el rendimiento del estudiante, confirmando que son dañinas porque a menudo se ignora, lo que deja a los estudiantes afectados sintiéndose invalidados y desprotegidos. Ante lo mencionado, Reyes et al. (2021) en una investigación confirmó que el 47 % de los encuestados no sabía lo que era una micro agresión y el 65 % no tenía claro qué es una micro agresión profesional. Sin embargo, después de participar en un taller sobre el tema, resultó preocupante que el 94 % de ellos reconociera haber sido víctima de una micro agresión profesional. De estos casos, el 67,3 % indicó que la agresión provino tanto de estudiantes como de profesores.

En segundo lugar, tenemos a Del Barrio et al. (2005) quienes nos mencionan que, si investigamos el abuso de poder entre compañeros en la escuela, casi cualquier persona podría contar una historia relacionada, ya sea por experiencia propia, como testigo, como profesional que brinda

apoyo, o simplemente como una anécdota escuchada. Ante ello, es fundamental mencionar que los docentes ejercen tres tipos de poder sobre los estudiantes: el poder de experto, que se basa en el conocimiento que los estudiantes necesitan; el poder formal, que les da la autoridad para estructurar el tiempo y las actividades de los alumnos; y el poder de los recursos, que les permite influir en el comportamiento de los estudiantes mediante la aplicación de refuerzos (Mullet, 2006).

Este abuso de poder puede manifestarse de muchas maneras, desde el favoritismo injustificado hacia ciertos estudiantes, pasando por el uso de amenazas o castigos desproporcionados, hasta la humillación pública de aquellos que no cumplen con las expectativas del docente. En esta línea Nesbit y Philpott (2002) afirman que el abuso de autoridad docente se manifiesta a través de diversas conductas, tales como las degradantes, que humillan y disminuyen la autoestima; las discriminatorias, que afectan a individuos o grupos según su sexo, raza, nivel económico o habilidades; las dominantes, que limitan el desarrollo de competencias y pensamiento crítico; las desestabilizadoras, que generan ansiedad y miedo; las distanciantes, que provocan rechazo y falta de apoyo emocional; y, finalmente, otras conductas diversas que impactan negativamente el ambiente de clase y el bienestar emocional de los estudiantes. Según Whitted y Dupper (2008) un impactante 88% de los estudiantes han reportado haber sufrido al menos un incidente de maltrato psicológico a manos de un docente. Aún más preocupante es el hecho de que el 45% de los profesores admitieron haber acosado a un estudiante en algún momento (Twemlow, Fonagy, Sacco, y Brethour, 2006). Adicionalmente, Nieto et al. (2022) en su estudio evidencio que el alumnado percibe actos de violencia tanto por parte del profesorado hacia los estudiantes como de los estudiantes hacia los profesores, con una tendencia

ligeramente mayor en las acciones realizadas por el profesorado. Además, la violencia por parte del profesorado se ha manifestado principalmente a través de mostrar favoritismo o disminuir calificaciones, mientras que los estudiantes han intentado obstaculizar la labor docente hablando constantemente en clase o comportándose de manera inapropiada.

La didactopatogenia o la generación de entornos educativos dañinos, puede emerger como resultado de una combinación de factores individuales e institucionales que afectan negativamente el ambiente de aprendizaje. En cuanto a los factores individuales, las características personales de los docentes desempeñan un papel fundamental. Como señalan Lagla-Chicaiza et al. (2023) la falta de formación adecuada en técnicas pedagógicas contemporáneas puede llevar a la adopción de métodos de enseñanza obsoletos, los cuales pueden fomentar la didactopatogenia. Además, el estrés y el agotamiento profesional son factores que pueden disminuir la paciencia y la empatía de los docentes, lo que puede traducirse en comportamientos perjudiciales hacia los estudiantes (Lancu et al., 2018). Los prejuicios y estereotipos, que algunos docentes pueden tener respecto a ciertos grupos de estudiantes, también contribuyen a un trato desigual y una enseñanza deficiente (Denesen et al., 2022). Sumado a esto, la falta de habilidades interpersonales, como la gestión eficaz de conflictos y la comunicación, puede crear un ambiente educativo tóxico (Alabama-Madani, 2015). Por otro lado, la orientación narcisista de algunos educadores, como indica Cerna (2017) puede llevar a que prioricen sus propios deseos y necesidades sobre las de sus estudiantes. Este enfoque egocéntrico, caracterizado por un trato autoritario y prácticas pedagógicas inapropiadas, impacta negativamente en el aprendizaje y genera una percepción desfavorable del comportamiento de estos docentes entre los alumnos.

A nivel institucional, las políticas pueden tener un impacto significativo. La falta de apoyo emocional y profesional a los docentes, así como la rigidez administrativa que limita la flexibilidad en las prácticas pedagógicas, puede aumentar la incidencia de didactopatogenia (Burgos et al., 2019; Marín, 2014). La cultura escolar también desempeña un papel importante; normas y valores que promueven la competitividad extrema o el conformismo pueden dañar el bienestar tanto de estudiantes como de docentes (Zhao, 2012)). Un clima escolar negativo o conflictivo puede perpetuar estos comportamientos perjudiciales (Jiménez, 2012). Además, la falta de recursos educativos adecuados puede obligar a los docentes a utilizar métodos menos efectivos, y la infraestructura inadecuada para el aprendizaje y la enseñanza puede contribuir a la aparición de comportamientos negativos (Ríspolo, 2020; Van D. & Van C., 2000).

En contraste, la didactopatogenia tiene un impacto considerable en múltiples niveles dentro del sistema educativo. Para los estudiantes, las consecuencias son profundas. El bienestar emocional puede verse afectado por altos niveles de estrés y ansiedad, así como por una notable falta de motivación, derivada de la ausencia de un apoyo adecuado. A nivel psicológico, los estudiantes pueden experimentar una disminución en la autoestima y el desarrollo de problemas de salud mental, tales como depresión o trastornos de ansiedad. Esto, a su vez, influye negativamente en su rendimiento académico, con una tendencia a mostrar un desempeño inferior debido a la falta de estímulo y apoyo. (Reinoso et al., 2024). En cuanto a los docentes, los efectos son igualmente graves. El bienestar emocional puede deteriorarse con la presencia de elevados niveles de estrés y agotamiento, junto con una creciente insatisfacción laboral, impulsada por la falta de resultados positivos. La didactopatogenia puede llevar a una desmoti-

vacación generalizada y desalentar el desarrollo profesional y la implementación de prácticas pedagógicas efectivas. Además, las condiciones laborales adversas pueden incrementar la rotación de personal, afectando la estabilidad del equipo docente (González, 2021; Asmat, 2023). A nivel de la comunidad educativa, el impacto se refleja en un ambiente escolar negativo, que afecta la moral y la cohesión entre estudiantes, docentes y familias. Las tensiones y conflictos derivados de estas prácticas deterioran las relaciones interpersonales dentro de la comunidad (Sánchez, 2019). En la sociedad en general, las consecuencias de la didactopatogenia se extienden a largo plazo, afectando la formación de ciudadanos y profesionales y, por ende, la calidad de la educación. Las instituciones educativas que enfrentan estos problemas pueden sufrir una percepción pública negativa, que afecta su reputación y el apoyo de la comunidad.

La experiencia de la pandemia de COVID-19 expuso diversas dificultades en la transición hacia la educación virtual, que pueden considerarse un claro ejemplo de didactopatogenia. La sobrecarga académica, el estrés causado por la falta de acceso a recursos digitales, y la insuficiente capacitación docente tuvieron un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes (Surienshah, 2021).

En el caso de la Educación Básica Regular (EBR) en Perú, la educación virtual se implementó de manera generalizada, obligando a los docentes a adoptar la enseñanza a distancia para mantener la continuidad del proceso educativo, que antes se realizaba de forma presencial. Sin embargo, esta transición reveló problemas significativos. Un estudio realizado en 2021 por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), titulado Estudio Virtual de Aprendizajes – EVA 2021, mostró que los estudiantes de primaria (2°, 4°, 6° grado) y secundaria (2° grado) presentaban un retraso en sus aprendizajes de más de dos

años, como consecuencia del prolongado cierre de las escuelas debido a la emergencia sanitaria (Ministerio de educación [Minedu], 2023). Tras el regreso a la educación presencial en 2022, la UMC aplicó una evaluación muestral a 396 mil estudiantes de los mismos niveles. Los resultados fueron desalentadores: las calificaciones en lectura, matemáticas, y Ciencia y Tecnología fueron incluso más bajas que las de 2019, evidenciando los efectos negativos de la educación a distancia en los estudiantes (Minedu, 2023). Este fenómeno refleja claramente la didactopatogenia, ya que los métodos empleados no solo no mitigaron los daños en el aprendizaje, sino que contribuyeron a su deterioro.

La pandemia también exacerbó las desigualdades sociales preexistentes, convirtiendo la educación en un bien de acceso restringido. Como señalan Gómez-Arteta y Escobar-Mamani (2021), solo aquellos estudiantes que contaban con recursos tecnológicos y económicos adecuados pudieron continuar con su educación, transformando así el acceso a la enseñanza en un privilegio. Un gran número de estudiantes quedó excluido del sistema por no disponer de las herramientas necesarias. Asimismo, la falta de preparación del personal docente jugó un papel crucial en esta problemática. García & González (2022) indican que la implementación de la educación virtual generó altos niveles de estrés académico, tanto en los estudiantes como en los docentes. Muchos profesores no estaban capacitados para manejar las plataformas virtuales, lo que agravó las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la virtualidad tenía el potencial de cerrar brechas educativas, en la práctica, amplió las existentes debido a los problemas para adaptar las metodologías tradicionales a los entornos digitales.

Por otro lado, Gimeno y Pérez (2008) menciona que uno de los casos más claros de didactopatogenia ocurre en la enseñanza de matemáticas y ciencias, donde los estudiantes suelen enfrentar un enfoque estrictamente teórico y mecánico. Un caso específico que ilustra esta problemática se puede observar en la enseñanza de la biología celular en algunas escuelas públicas de América Latina. En estas clases, se fomenta la memorización de estructuras celulares (como mitocondrias, ribosomas, etc.) sin profundizar en su función ni su interrelación en el proceso celular. Como resultado, muchos estudiantes pueden memorizar partes de la célula y aprobar exámenes, pero no logran entender cómo funcionan esos orgánulos en la vida real o cómo contribuyen al funcionamiento del organismo. La falta de conexión entre teoría y práctica genera confusión y desinterés, lo que hace que muchos estudiantes abandonen el estudio de la biología o desarrollen aversión hacia las ciencias naturales.

Para abordar las prácticas nocivas en entornos educativos y promover un ambiente de aprendizaje más sano y efectivo, es fundamental implementar viables que se basan en enfoques constructivistas y soluciones centradas en el estudiante, entre las cuales destaca la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)., ya que este enfoque permite a los estudiantes trabajar en proyectos que surgen de problemas reales en su entorno, lo que a su vez aumenta su motivación y la relevancia del aprendizaje, al mismo tiempo que fomenta el trabajo en equipo y el pensamiento crítico (Thomas, 2000; Krajcik & Blumenfeld, 2006). Además, es crucial fomentar la autoeficacia entre los estudiantes, por lo que se pueden desarrollar programas de mentoría y ofrecer retroalimentación continua que aseguren que los estudiantes reciban orientación y apoyo en el establecimiento y logro de sus metas académicas, ya que, según Bandura (1997)

y Schunk (2003), la autoeficacia se fortalece mediante la experiencia de éxitos graduales y el reconocimiento de los logros alcanzados.

Asimismo, la capacitación docente en metodologías activas resulta esencial, puesto que brindar formación continua a los docentes les permitirá crear un ambiente más inclusivo y motivador, contribuyendo a la implementación de cambios significativos en el aula (Darling-Hammond & Bransford, 2005) Finalmente, promover la salud mental y el bienestar en el entorno educativo es fundamental, por lo que integrar programas de salud mental que ofrecerán talleres sobre manejo del estrés y habilidades socioemocionales puede ser eficaz para reducir la ansiedad académica y mejorar el clima escolar, lo cual, a su vez, no solo fomenta un ambiente de aprendizaje más saludable, sino que también contribuye al éxito académico y personal de los estudiantes (Weare & Nind, 2011; Cavioni et al., 2020).

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

En resumen, este ensayo ha explorado la problemática de la didactopatogenia, destacando sus manifestaciones y las consecuencias negativas que conllevan en el entorno educativo actual. A lo largo del análisis, se ha puesto de relevar la importancia de identificar y erradicar prácticas nocivas que afectan el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Según Nicol y Macfarlane-Dick (2006) hizo hincapié que la retroalimentación efectiva y oportuna es esencial para el desarrollo del aprendizaje, y la falta de esto puede generar un entorno perjudicial para el estudiante.

Es crucial reconocer que el ambiente educativo debe ser un espacio de crecimiento y desarrollo, libre de obstáculos que inhiban el aprendizaje efectivo. Como sostiene Meyer y Land (2003) refiriendo que los ambientes de aprendizaje deben ser diseñados de manera que se faciliten las experiencias positivas que

contribuyan al desarrollo de competencias. Por ello, es fundamental implementar estrategias que promuevan un entorno saludable, donde se priorice el bienestar emocional y académico de todos los involucrados.

Si deseamos construir un futuro educativo más inclusivo y efectivo, debemos comprometernos a transformar las prácticas pedagógicas actuales, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar

su máximo potencial en un ambiente que fomente el aprendizaje positivo y significativo. Como afirmaron Pérez y Rangel (2022) resaltando que la autoeficacia académica juega un papel fundamental en la motivación y el rendimiento de los estudiantes; un entorno positivo puede fomentar una mayor autoeficacia, impulsando así el éxito académico (Palenzuela, 1983).

REFERENCIAS

- Agüero, E. C. (2019). Reflexiones acerca de prácticas lúdicas en educación en derechos humanos: el juego cooperativo. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 9(1), 159-170.
- Aguilar-Gordón, F., Villamar, J., Bolaños, R., Silvaje, J., Baldeó, J., Carbonell, E., Balladares, J., Jaramillo, C., Avilés, M., Jaramillo, L., Simbaña, V., Torres, C., Heredia, P. & Sandoval, L. (2019). Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano. Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19039/1/ENFOQUE%20Y%20PERSPECTIVAS%20DEL%20PENSAMIENTO.pdf>
- Alabama-Madani, FM (2015). Relationship Between Teachers' Effective Communication and Students' Academic Achievement at The Northern Border University. *European Journal of Educational Research*, 4(2), 90-96. doi: 10.12973/eu-jer.4.2.90
- Andrés, J. (2008). CIENCIA, CONOCIMIENTO Y DIDACTOGENIA EN LA ENSEÑANZA. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 2(2), 29-35. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2008000100005&lng=es&tlng=es
- Arámbulo, S. & Litardo A. (2017). Influencia de las tecnologías de ambiente colaborativo en el nivel de rendimiento escolar en los estudiantes de quinto grado educación general básica "alamor" zona 5, distrito 12d06 buena fe- valencia, provincia los ríos, cantón valencia, parroquia valencia, recinto lampa, periodo lectivo 2015- 2016. Propuesta: diseño de una guía didáctica de entornos virtuales cooperativos de aprendizaje. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/30821/1/BFILO-PD-LP28-7-035.pdf>
- Asmat, W. R. (2023). Rotación de personal docente y los logros de aprendizaje en la Facultad de Administración de la Universidad Peruana de los Andes 2018, sede Jesús María. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 5335-5346. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6554
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy_%20The%20Exercise%20of%20Control.pdf
- Bonilla, L. (2021). Modelación de la educación y escolaridad desde las revoluciones industriales. *Acción Y Reflexión Educativa*, (46), 27-54. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a2>
- Burgos, S., Gutiérrez, M., Marín, M. y Parra, L. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134157920009/134157920009.pdf>
- Cavioni, C., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools : a comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 65-82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251771.pdf>
- Cerna, O. (2017). Niveles de narcisismo en educadores y sus efectos en la función tutorial. *Revista Educa*, 9(1), 09-21. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.29>
- Correa, G. L. (junio de 2009). La educación en Grecia. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de <http://seminariodehistoriadelaeducacion.blogspot.com/2009/06/la-educacion-en-grecia.html>

Curcó, F. (2021). Microagresiones, victimización, y nueva cultura de gestión del conflicto. *Argumentos Estudios críticos De La Sociedad*, 1(96), 205–225. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2021961-09>

Darling-Hammond, L., Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass. <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/ELP/6310/Yoon/bransford.pdf>

Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, Á., van der Meulen, K. & Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Rev Pediatr Aten Primaria* Vol. 7, Núm. 25, págs. 75-100. <https://archivos.pap.es/files/1116-411-pdf/424.pdf>

Denessen, E., Hornstra, L., Bergh, L. & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Journal Learning and Instruction*, Vol. 78. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475220307325>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. <https://allenbolar.com/wp-content/uploads/2015/03/dewey-democracy.pdf>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House. <https://archive.org/details/mindset-thenewpsychologyofsuccesspdfdrive.com/page/n61/mode/2up>

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Pantheon Books. https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_Power_Knowledge_Selected_Interviews_and_Other_Writings_1972-1977.pdf

Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Continuum. <https://archive.org/details/pedagogy-of-hope-reliving-pedagogy-of-the-oppressed/page/n7/mode/2up>

García, J., & González, E. I. (2022). El estrés académico causante de la procrastinación en la educación virtual. Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* Vol. 13, Núm. 25. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1238>

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books. https://utecno.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf

Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica – 6ta edición*. Ediciones Akal, S.A. <https://books.google.com.pe/books?id=dyuYJM5ZVpQC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Westport. Greenwood Press. <https://archive.org/details/theoryresistance000giro/mode/2up>

Gómez-Arteta, I., & Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 15, 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>

GÓMEZ-CARRASCO, C., LÓPEZ-FACAL, R., y CASTRO-FERNÁNDEZ, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas. *Educar em Revista*, 35(74), 145-171.

González, A. (2021). Bienestar emocional y el docente: Un diario creativo en emociones. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 12, Núm. 23. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1025>.

Hernández, G. & Hernández, E. (2021). *Fundamentación e instrumentación de la didáctica en el aula escolar*. Editorial Universidad de Quintana Roo. https://www.researchgate.net/publication/360345801_FUNDAMENTACION_E_INSTRUMENTACION_DIDACTICA#pfa

Iancu, AE, Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R. & Maricuțoiu, LP (2018). La eficacia de las intervenciones destinadas a reducir el agotamiento docente: un metaanálisis. *Educational Psychology Review*, 30 (2), 373–396. https://www.researchgate.net/profile/Laurentiu-Maricuțoiu/publication/318233236_The_Effectiveness_of_Interventions_Aimed_at_Reducing_Teacher_Burnout_a_Meta-Analysis/links/5a3233a2458515afb652c79e/The-Effectiveness-of-Interventions-Aimed-at-Reducing-Teacher-Burnout-a-Meta-Analysis.pdf

Ingelmo, J. Méndez, J.A., de Iceta, M. (2013). Patogénesis y técnica psicoanalítica: Una perspectiva desde Enfoque Modular-Transformacional. *Clínica e Investigación Relacional*, 7 (3): 569-585. https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V7N3_2013/11_Ingelmo-Mendez-delceta_PATOGENESIS%20Y%20TECNICA%20PSICOANALITICA_CeIRV7N3.pdf

Jiménez, J. (2012). Modelos de implementación de las políticas públicas en Colombia y su impacto en el bienestar social. *Analecta Política*, 2(3), 141-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5206421>

Jiménez, P. (2019). La educación como derecho social, humano y fundamental: principios y perspectivas de la educación moderna. <https://www.scielo.br/j/rinc/a/nkCWRxs4YDpvJzcXj8cQJdB/?format=pdf&lang=es>

Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2006). 19. Aprendizaje basado en proyectos. En *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-333). Nueva York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>

Lagla-Chicaiza, R. X, Martínez-Guerrero, L. P., González-Albarracín, E. E. & Cerna-Sandoval, A. V. (2023). Las estrategias pedagógicas innovadoras: un análisis crítico en la formación docente. *Pol. Con.* (Edición núm. 85) Vol. 8, Núm. 11, págs. 320-337. DOI: 10.23857/pc.v8i11.6211.

Lases, M. A. (2019). La influencia de las civilizaciones antiguas en la educación actual. *Logos Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 2*, 6(12), 12-13. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/4252>

Latorre, M. (2019). *Dispedagogía y dispedagogía*. Universidad Marcelino Champagnat, 1-13.

MAGENDZO-KOLSTREIN, A., y TOLEDO-JOFRE, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 410-425.

Marín, M. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 123-137. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v10n1/v10n1a11.pdf>

Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Revista de relaciones laborales* Núm. 9 Pág. 163-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

Ministerio de educación [Minedu]. (2023). Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019. <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019/>

Moreno, F. (2005). La Dispedagogía. *Revista de Ciències de l'Educació*. 24(3) pp 55-68. España: Universitas Terraconensis.

Moreno, F. (2018). La Dispedagogía. <https://orientacionpsico.files.wordpress.com/2011/12/dispedagogia.pdf>

Mullet, J. H. (2006). The bully within us... as teachers. *Academic Exchange Quarterly*, 10(3), 95-99.

Nesbit, W. C., & Philpott, D. F. (2002). Confronting Subtle Emotional Abuse in Classrooms. *Guidance and Counseling*, 17(2), 32.

Nieto, B., Portela, I., Álvarez, D., & Domínguez, J. (2022). Violencia ejercida y sufrida por el profesorado en su labor docente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 457-473. <https://doi.org/10.6018/rie.464211>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (24 de junio, 2022). La transformación de la educación comienza con la planificación. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/la-transformacion-de-la-educacion-comienza-con-la-planificacion>

Ostios, J. M. (2012). Educación e historia. Aprender de la historia. Los orígenes de las migraciones. *Foro de Educación*, 10(14), 291-294.

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>

Pérez, M. Y., & Rangel, M. Á. (2022). Autoeficacia percibida en situaciones académicas en modalidades presencial y virtual en alumnos universitarios. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 8(16). Recuperado a partir de <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/259>

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. Norton & Company Inc. https://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/cognitive/Piaget_Origins_NewMeans.pdf

Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM]. (2022). Violencia escolar en México (2019-2021). <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/10/19/violencia-escolar-en-mexico/>

- Reinoso, W. A., Chaguaro, R. N., Rodríguez, D. M., Cervantes, B. G., & Canchig, A. I. (2024). El efecto Adverso del Ambiente Escolar en la Salud Emocional de los Alumnos de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 3336-3356. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10762
- Reyes, M., Tamayo-García, S., Góngora-Ávila, C., & Mejías-Arencibia, R. (2021). Microagresiones profesionales en el ámbito estudiantil de las Ciencias Médicas. *EsTuSalud*, 3(3). <https://revestusalud.sld.cu/index.php/estusalud/article/view/144/107>
- Ríos-Cabrera, P. & Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Ríspolo, F. (2020). El campo de la comunicación política: el lugar de la comunicación de gobierno. *Postdata*, 25(1), 41-50. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96012020000100041
- Rumbo, B., (2011). Reseña de “La justicia curricular. El caballo de Troya la cultura escolar” de Torres Santomé, Jurjo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 214-216. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27422047016>
- Salas, J. A. (2012). Historia general de la educación. Ed. Red tercer milenio. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25116w/Historia_general_de_la_educacion.pdf
- Sánchez, A., Pérez, C., & Barriga, O. (2019). Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz. *Perfiles educativos*, 41(165), 114-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59035>
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Soto, H. y Trucco, D. (2015). Inclusión y contextos de violencia (Cap. 3). En D. Trucco y H. Ullmann (Eds.), *Juventud: Realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. CEPAL.
- Surienshah, S. (2021). Digital Divide in Education during COVID-19 Pandemic. *Jurnal Ekonomi Malaysia* Vol. 55, Núm. 3, Págs.103 – 112. https://www.ukm.my/jem/wp-content/uploads/2021/09/jeko_553-7.pdf
- Swatek, A., Krawczyk, S. (2024). Speaking truth to power: a conversation on *Complaint!* and *Experiences of Power Abuse in Academia*. *High Educ* 87, 1585–1592. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01059-z>
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. https://tecfu.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a4a9a2cc-c1a3-4931-a729-e0106c42e85a/content>
- Van, D. y Van, C. (2000). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual, en la implementación de las políticas. México: Miguel Ángel Porrua, Grupo Editor. http://orga.blog.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/28/2014/03/Van_Meter-Van_Horn_El-proceso-de-implementaci%C3%B3n.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26 Suppl 1, i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Whitted, K. S. y Dupper, D. R. (2008). Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society*, 40(3), 329-341.
- Zhao, Y., (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin. https://books.google.com.pe/books?id=vSGPG7nIwMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=one-page&q&f=false