



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa



**PRÁCTICA PEDAGÓGICA APOYADA EN COMPETENCIAS DIGITALES DESDE LAS
CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS**

Rubio, mayo de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa



PRÁCTICA PEDAGÓGICA APOYADA EN COMPETENCIAS DIGITALES DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Tesis Presentada como Requisito Parcial para Optar al *Título* de *Doctor* en Educación

Autor: Cáceres, Yorman
Tutor(a): Contreras, Malena

Rubio, mayo 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
 SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día miércoles, cuatro de marzo de dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : MALENA CONTRERAS(TUTOR), RAMÓN TORRES, DAYSI RAMÍREZ, YUSBETH MEDINA Y LIDIMO CHACÓN, Cédulas de Identidad Números V.-11109009, V.-12204625, V.-10161373, V.- 16421214 V.-5655944, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "PRÁCTICA PEDAGÓGICA APOYADA EN COMPETENCIAS DIGITALES DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS", presentado por el participante CÁCERES BUSTAMANTE YORMAN JOSÉ, cédula de identidad N° V.-20618444, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.

Malena Contreras
DRA. MALENA CONTRERAS
 C.I.N° V.- 11109009

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
 TUTOR

Ramón Torres

DRA. RAMÓN TORRES
 C.I.N° V.- 12204625

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Daysi Ramírez

DRA. DAYSI RAMÍREZ
 C.I.N° V.- 10161373

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Yusbeth Medina

DRA. YUSBETH MEDINA
 C.I.N° V.- 16421214

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Lidimo Chacón

DR. LIDIMO CHACÓN
 C.I.N° V.- 5655944

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DEDICATORIA

A mis padres, Ana Cecilia Bustamante de Cáceres y Norman Cáceres Parra, por ese amor incondicional y siempre apoyarme, motivarme a alcanzar mis metas.

A mis compañeros y amigos de la universidad, quienes han sumado en mi camino profesional.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por ofrecerme las oportunidades de crecimiento profesional y ser mi segundo hogar.

Yorman José Cáceres Bustamante

AGRADECIMIENTOS

A Dios Padre, por las bendiciones que pone en mi camino y ser el motor que me guía.

Al Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, por brindarme la formación académica necesaria para construir mi camino profesional.

A mi tutora y jurados, quienes, a través de sus orientaciones, guiaron sabiamente este camino doctoral y así también con valiosos consejos que enriquecieron la investigación. Gracias

A los profesores de la universidad, quienes me han contribuido grandemente en mi formación académica, gracias por los consejos y palabras de apoyo.

A mis compañeros y amigos del pedagógico, por su constante motivación, apoyo, por nunca dejarme decaer y siempre estar presente en cada momento. Gracias

CONTENIDO GENERAL

DEDICATORIA	4
CONTENIDO GENERAL.....	6
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
RESUMEN.....	12
INTRODUCCIÓN	2
SECCIÓN I	4
EL PROBLEMA	4
Planteamiento Del Problema	4
Objetivos de la Investigación	20
<i>Objetivo General</i>	20
<i>Objetivos Específicos</i>	21
SECCIÓN II	23
MARCO TEÓRICO.....	23
Estudios Previos de la Investigación	23
<i>Contexto Nacional</i>	23
<i>Contexto Internacional</i>	29
Bases teóricas.....	31
Estudio diacrónico de las competencias digitales.....	32
Perfil del docente universitario y competencias pedagógicas	34
Concepciones del docente universitario.....	37
Competencias digitales en el docente universitario	39
Práctica pedagógica en competencias digitales	42
Esquema Paradigmático.....	43
Dimensión Ontológica	43
Dimensión epistemológica.....	44
Dimensión axiológica.....	45
Teorías que fundamentan la investigación	46
Conectivismo	46
Constructivismo-	47

Aprendizaje significativo.....	48
SECCIÓN III.....	50
RECORRIDO METODOLÓGICO.....	50
Enfoque de la Investigación.....	50
Método de la investigación.....	53
Fases del método.....	54
Escenario de la investigación.....	56
Informantes claves.....	57
Dependencia y Credibilidad de la Investigación.....	58
Técnicas-e-instrumentos para la recolección-de-información.....	60
Interpretación de la Información.....	61
SECCIÓN IV.....	63
Unidad Temática: Concepciones de los docentes universitarios sobre la Práctica pedagógica apoyada en competencias digitales desde las.....	65
Categoría Inicial: Percepción del docente sobre el concepto.....	66
Subcategoría: Conceptualización de la Práctica.....	69
Categoría Emergente: Valoración de la importancia.....	76
Subcategoría: Formación y Evolución Profesional.....	82
Categoría Emergente: Impacto de la formación continua.....	85
Categoría Emergente: Adaptación al cambio tecnológico.....	88
Categoría Inicial: Concepciones pedagógicas previas.....	92
Subcategoría: Fundamentación y concepciones.....	93
Categoría Emergente: Influencia del marco curricular.....	95
Categoría Emergente: Sistemas de creencias.....	99
Unidad Temática: Competencias digitales presentes en la práctica pedagógica de los docentes de educación superior.....	104
Categoría Inicial: Métodos de uso de recursos digitales.....	105
Categoría Emergente: Estrategias de integración.....	110
Categoría Emergente: Diversidad de modalidades.....	115
Subcategoría: Desempeño y Desafíos.....	121
Categoría Emergente: Fortalezas y autoeficacia.....	122
Categoría Emergente: Barreras y resolución de Conflictos.....	126

Contrastación de la Información.....	135
SECCIÓN V.....	145
Dimensión epistemológica.....	162
Dimensión gnoseológica	167
Fundamentos teóricos y realidades de la práctica pedagógica en competencias digitales.....	172
Conceptualización de la Práctica Pedagógica	172
Implementación de la didáctica	177
Desempeño y desafíos	179
Conceptualización de las competencias digitales	181
Formación y evolución profesional	183
Implementación de la didáctica	184
Desempeño y desafíos	185
Aplicabilidad del bucle tetralógico derivado de los fundamentos teóricos	186
Reflexiones finales.....	189
SECCIÓN VI.....	191
A MANERA DE COMENTARIOS FINALES	191
REFERENCIAS	195
ANEXOS.....	214

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorización de la Información Encontrada	63
Tabla 2. Concreción de los resultados alcanzados.....	133
Tabla 3. Contrastación de la Perspectiva Teórica	135
Tabla 4. Contrastación de la Perspectiva de la Información Encontrada	137
Tabla 5. Contrastación entre la Teoría y la Información Recolectada	139
Tabla 6. Competencia digital y sus indicadores	152
Tabla 7. Configuración del ser docente.....	159
Tabla 8. Enfoque epistemológico	165
Tabla 9. Elementos Gnoseológicos.....	170
Tabla 10. Habilidades digitales en Educación Superior.....	173
Tabla 11. Bloques de Habilidades Digitales en Educación Superior	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Conceptualización de la Práctica.....	70
Figura 2. Percepción del docente sobre el concepto.....	66
Figura 3. Relevancia asignada a la tecnología en educación	¡Error! Marcador no definido.
Figura 4. Formación y Evolución Profesional.....	83
Figura 5. Efectos de la Capacitación Técnica.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 6. Respuesta ante la actualización de herramientas	81
Figura 7. Fundamentación y concepciones	94
Figura 8. Aplicación de lineamientos institucionales.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 9. Concepciones pedagógicas previas	92
Figura 10. Implementación y Didáctica	109
Figura 11. Métodos de uso de recursos digitales	106
Figura 12. Aplicación en entornos híbridos/presenciales. ¡Error! Marcador no definido.	
Figura 13. Desempeño y Desafíos.....	121
Figura 14. Reconocimiento de capacidades propias	120
Figura 15. Obstáculos técnicos o metodológicos	¡Error! Marcador no definido.
Figura 16. Una mirada desde lo encontrado.....	134

Figura 17. Contrastación Teórica	142
Figura 18. Competencia digital.....	152
Figura 19. Transformación de los modelos de enseñanza	156
Figura 20. Configuración del ser docente	160
Figura 21. Dimensión Ontológica	161
Figura 22. Enfoque epistemológico.....	166
Figura 23. Dimensión gnoseológica.....	171
Figura 24. Habilidades Digitales.....	174



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa



PRÁCTICA PEDAGÓGICA APOYADA EN COMPETENCIAS DIGITALES DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Autor: Cáceres, Yorman
Tutor(a): Contreras, Malena
Mayo, 2026

RESUMEN

Las competencias digitales representan una extensión de la práctica, por esta razón la presente investigación tuvo como propósito fundamental generar fundamentos teóricos sobre la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales desde las concepciones de los docentes universitarios de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. El estudio se adscribió al paradigma cualitativo bajo un enfoque interpretativo, empleando el método fenomenológico para profundizar en las vivencias y significados otorgados por los actores sociales. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a informantes clave, lo que permitió capturar la complejidad de su quehacer educativo en la actualidad. El análisis de los hallazgos se llevó a cabo a través de procesos de categorización, estructuración y triangulación, apoyados en el software ATLAS.ti, para la generación de redes semánticas y la posterior teorización. Los resultados evidenciaron que las prácticas docentes estuvieron influenciadas por la formación profesional previa y la evolución de sus habilidades tecnológicas, destacándose una autoeficacia progresiva en el aula. No obstante, se identificaron barreras críticas relacionadas con obstáculos técnicos y metodológicos en la transición hacia modalidades híbridas y presenciales. Finalmente, la investigación permitió la construcción de un fundamento teórico que vinculó la conceptualización de la práctica con las estrategias de integración digital exigidas por el marco curricular vigente. Se concluyó que el fortalecimiento de las competencias digitales docentes resultó indispensable para superar las brechas pedagógicas y responder con pertinencia a las demandas de la sociedad del conocimiento actual, promoviendo una transformación educativa integral en el contexto universitario.

Descriptores: Concepciones, competencias digitales, docente universitario, práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La labor docente en el aula constituye el eje central de la calidad educativa actual. Esta acción no se limita a la transmisión de datos, sino que implica una reflexión constante sobre el sentido y la finalidad de la formación. En el nivel superior, este aspecto adquiere matices particulares, pues responde a la exigencia de vincular el saber teórico con la realidad profesional, adaptándose de forma fluida a las demandas de una sociedad que experimenta transformaciones constantes en sus dinámicas de comunicación.

El vínculo que se establece entre quien guía y quien aprende define la efectividad de los objetivos planteados. Este fenómeno bidireccional exige que la mediación pedagógica sea dinámica y flexible, alejándose de esquemas rígidos. No se trata de un camino lineal, sino de una construcción conjunta donde las experiencias previas y las expectativas de los estudiantes juegan un papel determinante en la apropiación del conocimiento y en el desarrollo de un pensamiento crítico frente a la información disponible. Al examinar la integración de herramientas tecnológicas en este escenario, resulta pertinente considerar la visión de expertos en el área. Zabalza (2017) sostiene que:

La enseñanza universitaria no puede quedar reducida a un simple ejercicio de exposición de contenidos, sino que requiere una planificación profunda donde la interacción y el uso de recursos variados faciliten el aprendizaje autónomo del alumno. Los profesores deben ser capaces de rediseñar sus estrategias para que el aula se convierta en un espacio de producción y no solo de recepción pasiva de información técnica. (p. 84)

La incorporación de habilidades tecnológicas en el quehacer diario de los docentes universitarios transforma la manera en que se gestiona la instrucción. Estas capacidades no funcionan de forma aislada, sino que se entrelazan con las estrategias didácticas para potenciar el alcance de los contenidos. La percepción que los académicos tienen sobre estas herramientas influye directamente en la frecuencia y la efectividad con la que se emplean durante los encuentros académicos, marcando la diferencia entre el uso instrumental y la verdadera innovación educativa.

Al entender la visión del profesorado permite identificar los retos y oportunidades en la mejora de los sistemas de enseñanza. La práctica pedagógica, cuando se ve respaldada por una formación técnica adecuada, deja de ser una rutina para transformarse en un proceso creativo y adaptativo. Así, el fortalecimiento de estas destrezas se vuelve un pilar para garantizar que el aprendizaje sea significativo y responda con solvencia a las realidades contemporáneas que enfrentan los estudiantes en su futuro campo laboral.

Desde esa postura, es conveniente tener presente que emerge el siguiente objetivo general: Generar fundamentos teóricos sobre la práctica pedagógica apoyada competencias digitales desde las concepciones de los docentes Universitarios del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y el método fenomenológico. Aquí, es preciso señalar que se buscó conjugar un conjunto de conocimientos y teorías en función de los fundamentos teóricos establecidos.

De acuerdo con lo expresado, se plantearon seis secciones centradas en lo siguiente: Sección I, referida al problema, allí se especifica el planteamiento del problema, los objetivos, tanto el general, como los específicos, finalmente se expresa la justificación e importancia del estudio. A ello se une la Sección II denominada marco teórico, allí se hace una descripción de los antecedentes, seguidamente se presenta las bases teóricas junto con las bases legales. También, se muestra la Sección III, en la cual se encuentra el recorrido metodológico con cada uno de los componentes que conformaron el camino seguido para la ejecución de la investigación.

Igualmente, es importante señalar que se presenta la Sección IV donde se realiza todo el tratamiento de la información centrado en una revisión detallada y se asumió la categorización, contrastación para llegar a la teorización. Posteriormente, se presenta la Sección V que corresponde a los fundamentos teóricos y finalmente, se enuncia la Sección VI relacionada con las reflexiones finales sobre el proceso de investigación realizado.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

La realidad contextual de los tiempos actuales, conllevan a que el conocimiento sea entendido como un proceso de comunicación mediante el cual las personas adquieren y asimilan información adicional relacionada con la cultura y las tradiciones de generaciones pasadas, permitiendo actualizar su forma de pensar, desarrollar habilidades y valores que fomenten el cambio psicológico, tecnológico y cultural. La duración de este proceso puede variar considerablemente, dependiendo del nivel de consciencia de cada individuo. Aquí, la educación cumple un rol fundamental, porque es a través de esta que se adquiere ese conocimiento, para formar los ciudadanos que contribuirán con el desarrollo y progreso del país.

En acuerdo con lo anterior, se destaca que la educación actualmente tiene un estrecho lazo con los elementos tecnológicos, lo que conlleva a nuevos desafíos, entonces cada particularidad del individuo cobra sentido a través de su interrelación con los demás, y al unirse, forman un conjunto complejo caracterizado por las relaciones que se establecen en el contexto social. Esto se manifiesta actualmente con la tecnología y su empoderamiento en el ámbito educativo. En tal sentido parafraseando a Méndez (2007) el ser humano necesita apoyarse en la cultura para adaptarse y modificar su contexto y su propia vida, aprendiendo lo que no es innato, complementando sus habilidades naturales con el conocimiento adquirido a través de la interacción con otros y la cultura para desenvolverse en el mundo.

Entonces, el desafío que enfrenta la educación en la actualidad, se centra en mejorar la calidad en todos los aspectos: la vida, la socialización y la formación en los diferentes niveles mediante la tecnología, pero con la óptica de integrar estos recursos tecnológicos como un “puente” o “canal” para alcanzar el aprendizaje, y no como el fin del hecho educativo. De ello, depende que los estudiantes se preparen para enfrentar los retos que se les presentan en la actualidad, las cuales estarán influenciados en

gran medida por la mediación tecnológica. Por esta razón, la comunidad educativa, debe ser parte de un engranaje donde cada proceso funcione correctamente para que la socialización se realice de la mejor manera posible entre ellos. Estos elementos digitales, como cualquier otra herramienta informática, busca mejorar los procesos humanos, en este caso ser mediadores del aprendizaje.

Ahora bien, la educación es un proceso necesario y un pilar fundamental para el crecimiento personal y el progreso en general de la sociedad, pues no se limita a la simple adquisición de conocimientos, sino que abarca las habilidades, valores y la formación de ciudadanos comprometidos, responsables y que aporten un beneficio a la sociedad. Este proceso se lleva a cabo mediante una variedad de métodos pedagógicos, adaptándose a las necesidades específicas de cada individuo y comunidad. En palabras de León (2007) la educación, en su esencia, refleja una determinada visión del mundo, de la vida y del ser humano. Implica una concepción específica de la mente, del conocimiento y de los procesos de pensamiento, moldeando la forma en que se entiende e interactúa con la realidad. Esta visión se proyecta hacia el futuro, definiendo las metas y los objetivos que se buscan alcanzar a través de la educación.

En virtud de lo mencionado por el autor, la educación no es un proceso neutral, pues refleja una cosmovisión particular, una manera específica de entender el mundo, la vida y la naturaleza humana, esta visión subyacente moldea no solo el contenido de la educación, sino también sus métodos y sus objetivos. Implica una concepción particular del pensamiento humano, de cómo se adquiere y procesa el conocimiento, y de cómo se construye; entonces, no solo transmite nuevos aprendizajes y habilidades, también una visión del mundo y una forma de percibir la realidad y de interactuar con ella.

Ahora bien, el proceso educativo existe varios niveles, tales como: inicial, primaria, secundaria y universitaria, para efectos de esta investigación se tomará en cuenta el nivel superior, porque es allí donde se adquieren diversidad de competencias

y habilidades sociales, técnicas e intelectuales que permitan mejorar los procesos de comunicación, alcanzar madurez emocional y desarrollo personal.

En el nivel universitario al igual que en los demás niveles, intervienen docentes, estudiantes y ocurre la práctica pedagógica, entre otros elementos importantes para promover el aprendizaje en los estudiantes. En cuanto a la práctica pedagógica, se destaca que ésta conecta la teoría con la realidad contextual, es dinámica y compleja, engloba mucho más que la transmisión de información, pues implica una interacción constante entre el educador y el estudiante, a través de la cual se construye conocimiento, se desarrollan habilidades y se fomenta el crecimiento personal.

Continuamente, los autores Rojas y Castillo (2015) definen la práctica pedagógica como la implementación de acciones en el aula a través de un currículo que integra concepciones, percepciones, tradiciones, normas e instrucciones para la formación del estudiante, entonces la práctica pedagógica debe promover la reflexión continua sobre las realidades del contexto educativo, dado su impacto en la enseñanza, el conocimiento pedagógico y los estudiantes. En este sentido, una práctica pedagógica efectiva se caracteriza por la flexibilidad, adaptabilidad al contexto y a las necesidades de cada estudiante y por su enfoque para desarrollar las competencias y destrezas que este necesita para formarse según las exigencias y necesidades del contexto laboral y social.

En este orden de ideas, para la ejecución de la práctica pedagógica se requiere de la planificación cuidadosa de las actividades de enseñanza, de estrategias didácticas variadas y adecuadas al contexto, y a los educandos, la creación de un ambiente de aprendizaje estimulante, creativo, colaborativo, y la evaluación del aprendizaje, para promover la construcción de saberes y aprendizajes significativos que coadyuven en el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos.

Ahora bien, el docente universitario cumple un rol fundamental en la práctica pedagógica, porque de este depende su buena o deficiente ejecución; de allí que, los facilitadores, deben reunir una serie de habilidades para que su enseñanza se

corresponda con el nivel en el que se desenvuelven. al respecto Tejada (2002) explica que las competencias que se requieren en este nivel son: tecnológicas, sociales y de comunicación, teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías) y psicopedagógicas. Esta integración refleja la complejidad del rol docente en la educación superior, demandando un perfil profesional que combine habilidades técnicas, interpersonales y un profundo conocimiento de los procesos de aprendizaje.

En cuanto a las competencias tecnológicas son fundamentales para el perfil del profesor universitario y deben integrarse sistemáticamente en la práctica pedagógica. Esto implica un uso responsable y ético de las tecnologías de la información en el aula, Tejada (2002) menciona que los docentes no solo deben poseer conocimientos teóricos sobre las herramientas tecnológicas educativas (el "saber"), sino que también sean capaces de aplicarlos eficazmente en su práctica pedagógica (el "hacer"). Esto implica una integración efectiva de la tecnología en el proceso de enseñanza Y aprendizaje, utilizando las herramientas de manera pertinente y estratégica para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Enfatiza la necesidad de una competencia tecnológica que trascienda el conocimiento teórico y se manifieste en una habilidad práctica y aplicada en el aula.

En lo que respecta a las competencias sociales y de comunicación, éstas son cruciales para los docentes universitarios, ya que facilitan una interacción efectiva y asertiva con los estudiantes. Estas competencias permiten a los profesores crear un ambiente educativo positivo y fomentar el aprendizaje colaborativo, Tejada (2002) las menciona como las aptitudes y capacidades para generar un feedback, retroalimentación, trabajo en equipo y hace énfasis en la relación interpersonal, para desarrollar la capacidad de construir y mantener relaciones positivas con los demás, esto a través de una comunicación y colaboración efectiva.

Ahora bien, las competencias teóricas constituyen un conjunto de habilidades y conocimientos esenciales para el desempeño efectivo en la educación superior, además se reconoce como una habilidad para el manejo de los conceptos teóricos fundamentales de acuerdo con la especialidad de cada profesor. otorga la capacidad

de analizar, sintetizar y aplicar este conocimiento teórico a situaciones prácticas de manera clara y concisa, tanto de forma oral, como escrita.

En lo que respecta a las competencias psicopedagógicas se refieren a una sólida comprensión de los principios psicológicos y pedagógicos que rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Tejeda (2009) Se le atribuye la capacidad de aplicar de manera efectiva el conocimiento y los procedimientos adecuados a cada situación específica. Esta habilidad se manifiesta en todas las etapas del proceso formativo, desde la planificación hasta la evaluación de los aprendizajes, incluyendo la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizajes diversos, haciendo uso de una variedad de medios y recursos didácticos. La competencia trasciende la simple aplicación de conocimientos y procedimientos, abarcando la capacidad de adaptar y ejecutar estrategias de enseñanza y aprendizaje de forma flexible y contextualizada.

En este orden de ideas, para el presente estudio se hará énfasis en las competencias digitales, tomando en cuenta que en la actualidad la ciencia y la tecnología a diario experimentan avances vertiginosos que obligan al docente universitario a incorporarlas en su práctica pedagógica para responder a las necesidades de los estudiantes y por ende del contexto regional y nacional en lo que a formación se refiere; además, dichas competencias forman parte de la innovación para el intercambio de información que garantiza un mejor desenvolvimiento en la sociedad del siglo XXI.

Es fundamental que el docente maneje las competencias digitales, para que pueda integrar los recursos tecnológicos en su práctica pedagógica de manera efectiva y significativa. Las competencias digitales engloban un amplio espectro de habilidades, desde el manejo básico de herramientas informáticas, hasta la capacidad de diseñar y desarrollar recursos educativos digitales innovadores; Éstas son esenciales para la adaptación a las nuevas realidades educativas y para la formación de ciudadanos competentes en el mundo digital.

Es importante resaltar que en la actualidad, las competencias digitales son esenciales para el éxito personal y profesional, estas habilidades permiten desenvolverse con eficacia en el entorno digital, accediendo a información, recursos y oportunidades que de otro modo serían inalcanzables, no es solo usar la tecnología, sino de comprenderla y aprovechar al máximo sus oportunidades; más allá del acceso a la información, las competencias digitales van a fomentar una participación activa en la sociedad de la información, facilitando una comunicación fluida y eficiente, permitiendo la colaboración en entornos virtuales y la creación de redes en el espacio digital. Entonces el manejo de las competencias digitales en la práctica pedagógica, tienen gran importancia porque ofrece una variedad de beneficios que permiten responder a las demandas del contexto actual en la sociedad.

Las competencias digitales según Duran*et*al. (2019) son “creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores, como los diferentes programas e Internet, que posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento” (s/n). Este planteamiento, destaca la complejidad de la competencia digital docente, requiriendo una integración de aspectos técnicos, de gestión de información, creación de recursos multimedia, comunicación, trabajo en equipo y responsabilidad ética.

Por su parte, Cabero(et.al. (2020) explica que las competencias digitales son el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. En relación con lo mencionado por el autor, se entiende como la habilidad que trasciende el simple dominio técnico, implicando un uso reflexivo y estratégico de las tecnologías de la información y la comunicación para optimizar el trabajo, mejorar la empleabilidad, facilitar el aprendizaje, enriquecer el tiempo libre, y promover la inclusión y participación social.

En otro orden de ideas, es importante referir que las competencias digitales no solo debe desarrollarlas el experto en informática, sino todos los docentes

independientemente de su especialidad, pues el impacto en la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje es innegable en el contexto académico actual cada vez más digitalizado. El dominio de estas habilidades permite a los docentes integrar herramientas y metodologías innovadoras, para enriquecer la experiencia educativa y formar a los estudiantes para las exigencias del contexto actual que demandas profesionales con sólidas competencias digitales.

Aunado a lo anterior, Solano et al (2022) indica que las competencias digitales son indispensables para el profesorado universitario, dada la necesidad de adaptación a los cambios constantes en los modelos de formación actual; para ello, las instituciones educativas deben asegurar y facilitar la adquisición de estas competencias para enfrentar los desafíos en la enseñanza y aprendizaje. La competencia digital permite aprovechar al máximo las oportunidades y el potencial de las TIC, siendo esencial para una participación activa en la sociedad del conocimiento.

En este orden de ideas, hay que mencionar según Cabero et al. (2020) las competencias digitales se clasifican en tecnológicas, informacional, multimedia y comunicativa, colaborativa, y ética. en cuanto a la competencia digital tecnológica son el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a una persona utilizar las tecnologías digitales de manera eficaz, segura y responsable. Esto engloba desde el uso básico de computadoras e internet hasta la comprensión y aplicación de herramientas y plataformas digitales. No se trata solo de saber usar la tecnología, sino de comprender su funcionalidad, sus implicaciones y su potencial para resolver problemas y alcanzar objetivos.

Por su parte, la competencia digital informacional, se entiende como la habilidad para localizar, analizar, emplear y generar información de manera eficiente usando tecnologías. Esta competencia abarca una gama de destrezas, incluyendo la búsqueda precisa de información en línea, la evaluación crítica de fuentes para discernir su fiabilidad y credibilidad, la organización y síntesis de datos para construir un entendimiento coherente, y la creación de contenido informativo utilizando diversas herramientas digitales; su importancia radica en la participación activa y consciente en

la sociedad del conocimiento, permitiendo la toma de decisiones fundamentadas en información confiable y precisa en un entorno digital cada vez más complejo.

Seguidamente, en el marco de las competencias digitales, pero en particular la multimedia y comunicativa refiere a la habilidad de emplear eficazmente las tecnologías para comunicarse e interactuar con otros, empleando diversos formatos multimedia. Estas competencias implican la creación y el intercambio de contenido multimedia (texto, imágenes, audio y video), así como la comprensión de las plataformas y herramientas digitales para una comunicación efectiva y atractiva. Resalta la destreza para adaptar el mensaje al medio y a la audiencia, considerando la narrativa visual, la edición de audio y video y de contenido interactivo; su importancia radica en la participación activa en la sociedad digital y en la construcción de relaciones significativas en entornos virtuales.

Continuamente, la competencia digital colaborativa hace referencia a la habilidad de trabajar eficientemente con otros usando tecnologías digitales. Lo que implica comunicación efectiva, intercambio de información y colaboración en proyectos a través de plataformas y herramientas digitales. Incluye habilidades como la participación en foros en línea, la colaboración en documentos compartidos, el uso de herramientas de gestión de proyectos y la comunicación efectiva en entornos virtuales; es fundamental para el trabajo en equipo, la resolución colaborativa de problemas y la innovación en entornos tecnológicos.

También, en el terreno de las competencias digitales se hace mención de la ética, siendo la habilidad para utilizar las tecnologías de manera responsable, respetuosa y legal. Esta competencia implica una profunda comprensión y aplicación de principios éticos en el uso de internet y otras tecnologías, considerando aspectos cruciales como la privacidad de la información personal y la de los demás, la seguridad en línea, el respeto a la propiedad intelectual, la promoción de la inclusión en entornos virtuales, es fundamental para fomentar una sociedad justa, donde la tecnología se utiliza para el bien común y el desarrollo de una ciudadanía virtual respetando los derechos de autoría.

El profesor universitario debe distinguirse por el excelente dominio de las competencias digitales mencionadas anteriormente, al integrarlas de manera efectiva en su práctica pedagógica. Su experticia trasciende el simple uso de la tecnología, puesto que debe comprender y aplicar diversas plataformas y herramientas digitales para diseñar recursos educativos innovadores, gestionar eficazmente entornos virtuales de aprendizaje y mantener una comunicación fluida y eficiente con sus estudiantes a través de diferentes canales síncronos y asíncronos. Estas habilidades no son un añadido o extensión, sino un pilar fundamental para el éxito de su práctica pedagógica y su dominio le permite crear un entorno de aprendizaje dinámico, interactivo y adaptado a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, para contribuir con su formación integral y éxito futuro.

Las competencias digitales forman parte, de ese perfil profesional que debe tener el docente universitario para que su trabajo pedagógico responda a las necesidades de formación que los estudiantes requieren y a lo expresado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) artículo 108 en el cual se expresa: “Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley” (s/n); significa, que a través de la práctica pedagógica el profesor debe garantizar la enseñanza de las competencias digitales para promover la aplicación de las nuevas tecnologías e incorporar las herramientas innovadoras existentes en función de las nuevas exigencias.

En este contexto, se hace necesario mencionar que el escenario para el estudio será el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio; allí, se ofrecen distintas especiales como: educación Inicial, Educación Física, Musical, Primaria, Informática, Agropecuaria, Matemática, Geografía e Historia, Rural y Socioproductiva; especialidades en las que se hace presente la práctica pedagógica en competencias digitales. a su vez, el diseño curricular (2015) de este instituto, plantea los Ejes Curriculares Práctica Profesional, Investigación y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), QUE integran las funciones universitarias y concreta sus objetivos, actuando como estrategia de conexión con problemáticas sociales, éticas,

políticas, ambientales y tecnológicas. Se fomenta una nueva modalidad de colaboración o convenio que dinamiza la comprensión del currículo como espacio público, donde su dimensión política, cultural e institucional materializa una práctica pedagógica contextualizada.

En cada una de las especialidades mencionadas se desarrolla el eje curricular tic y es un elemento esencial para optimizar los procesos, oportunidades y condiciones de enseñanza, desempeñando un papel fundamental en la administración, planificación, gestión y seguimiento de políticas y procesos educativos. El acceso para todos los participantes en diversos entornos de aprendizaje es fundamental; además, resalta la integración de este eje con los demás, lo que significa que las competencias digitales no solo están presentes en informática, sino en todas las especialidades a través del eje curricular mencionado.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Eje Curricular TIC se encuentra inmerso en el plan de estudios de las diez especialidades de pregrado, presente en el primer semestre con la Unidad Curricular (U.C)TIC I, luego en el tercer semestre con TIC II, seguidamente en el quinto semestre con TIC III y finalmente séptimo semestre con la U.C TIC IV, las unidades curriculares del eje mencionado, se desarrolla según el contexto de cada especialidad, siendo un curso de elección obligatoria, fomentando la toma de consciencia referente al manejo de instrumentos y medios tecnológicos.

Ahora bien, la buena implementación de las competencias digitales en la docencia universitaria depende crucialmente de la perspectiva que el profesor adopte sobre éstas, si el facilitador considera las competencias digitales simplemente como herramientas tecnológicas (texto, audio, video, entre otros), entonces su práctica pedagógica solo serán la instrucción técnica en el manejo de software y plataformas, esta óptica resulta incompleta y limita el potencial transformador de la tecnología como elemento mediador para el aprendizaje,

Cuando el docente universitario integra las competencias digitales como un conjunto holístico de habilidades (alfabetización digital, el pensamiento crítico, la

creatividad y la colaboración) su práctica pedagógica se transforma profundamente, y es que no se trata simplemente de añadir tecnología al proceso educativo, sino de reimaginarla. Con esta perspectiva la enseñanza trasciende DE la mera transmisión de información técnica y la convierte en un proceso activo, significativo y enfocado en el desarrollo personal y profesional del estudiante.

En la actualidad es fundamental que el docente se apropie de la tecnología para que fortalezca el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y puedan comprender cómo funciona el entorno digital e identificar los grandes dilemas y desafíos que genera el uso de Internet. Entre éstos se incluyen: analizar, evaluar y seleccionar la información que circula en Internet para reconocer su confiabilidad y relevancia; crear contenidos haciendo un uso eficiente y empático del lenguaje digital; y utilizar a la web para la participación y la resolución de problemas.

En un mundo cada vez más digitalizado, los docentes deben reconocer que las competencias digitales no solo son esenciales para el uso de herramientas tecnológicas, sino que también son fundamentales para fomentar un aprendizaje significativo y colaborativo; es necesario, que éstos consideren que las competencias digitales abarcan un conjunto de habilidades que permiten a los estudiantes acceder, evaluar, y utilizar información de manera efectiva, así como comunicarse y colaborar en entornos virtuales.

Además, es preciso que los docentes universitarios integren estas competencias en la práctica pedagógica, ya que esto no solo prepara a los estudiantes para el entorno laboral, sino que también les permitirá convertirse en ciudadanos críticos y responsables en una sociedad digital. Ahora bien, la formación continua de los docentes en competencias digitales es crucial para que puedan adaptarse a las demandas cambiantes de la educación y la tecnología, asegurando así que sus estudiantes estén preparados con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la realidad contextual actual.

Las concepciones de los facilitadores sobre las competencias digitales también implican un reconocimiento de la importancia sobre la formación continua y el desarrollo profesional en este plano digital, se entiende que, para poder guiar eficazmente a los estudiantes, deben conocer de las últimas tendencias y herramientas tecnológicas que emergen en el ámbito educativo y específicamente en el contexto universitario. esto requiere no solo la adquisición de nuevas habilidades técnicas, sino también la reflexión crítica sobre la integración de la tecnología en la práctica pedagógica, considerando su impacto en la enseñanza y el desarrollo académico.

Enseñar en función de las competencias digitales, entendiendo el universo que las compone, conlleva indudablemente a la formación integral de los estudiantes, la cual se traduce en la preparación de ciudadanos para responder eficazmente a las demandas de la sociedad actual en el ámbito político, económico, social, cultural y religioso. Entonces, en la docencia universitaria es necesaria una reflexión sobre la concepción de estas competencias para asignarles el valor que realmente tienen, además de reconocer las grandes oportunidades que representan, porque indudablemente con el apoyo tecnológico se pueden facilitar los procesos humanos para responder a las nuevas exigencias.

Todo lo anteriormente descrito, forma parte del debe ser de la práctica pedagógica en competencias digitales; sin embargo, producto de observaciones informales realizadas por el investigador en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, se ha determinado que esta se realiza de manera diferente; es decir, hay poca integración de las herramientas digitales en dicha práctica, lo que deje apreciar a una enseñanza tradicional, en palabras de Romo et al. (2023), se considera que la integración de herramientas digitales en la educación no se limita a replicar el aula tradicional en un entorno virtual. Se requiere, por el contrario, una metodología de enseñanza completamente distinta, incluyendo una planificación cuidadosa de tareas y actividades apropiadas para este nuevo contexto.

De igual manera, se hace presente la deficiente comprensión de los conceptos, metodologías y herramientas digitales necesarias para realizar la práctica pedagógica

en correspondencia con las exigencias actuales de los estudiantes y la sociedad en general y así, formar ciudadanos útiles a la sociedad, tal como lo menciona Morduchowicz (2021) “Apropiarse de las tecnologías y procesar situaciones complejas en el entorno digital, son habilidades fundamentales e indispensables de esta formación. Y prepara a las personas para responder a las demandas laborales del sigloXXI.” (p.7). Al reflexionar sobre estas ideas, se comprende que el dominio de lo digital ha dejado de ser un simple complemento para convertirse en una herramienta vital de participación ciudadana.

Hay un reconocimiento de la importancia de las competencias digitales; sin embargo, los docentes continúan utilizando métodos tradicionales como lecturas asignadas, trabajos escritos, exámenes, entre otros, en la práctica docente universitaria, lo que revela una brecha significativa entre la necesidad de formar ciudadanos digitalmente competentes y la realidad de las metodologías implementadas, pero también buscan trasladar o adaptar los métodos tradicionales a la interacción digital, entonces se estaría desvirtuando los recursos digitales disponibles para la enseñanza y el aprendizaje.

Aunado a lo anterior, se presenta la percepción que puedan de los docentes en el sector universitario sobre las competencias digitales puede influir de manera importante en su formación continua y desarrollo profesional, puesto que, los facilitadores en caso de no valorar la relevancia de estas competencias, es probable que no busquen oportunidades para capacitarse o actualizarse en el uso de tecnologías educativas. Esto podría llevar a un declive de innovación en sus métodos de enseñanza y a una resistencia al cambio, tomando distancia en la incorporación de herramientas digitales en el aula. Es por ello, que es fundamental fomentar una cultura de aprendizaje y adaptación entre los pares, donde se reconozca a las competencias digitales como un elemento esencial para el éxito educativo.

Quizá una de las causas por las cuales se hace presente la problemática expresada es por el tipo de formación recibida, debido a que años atrás en la formación inicial del profesorado poco se hacía énfasis en el estudio en competencias digitales,

no se otorgaba la debida importancia a estos elementos tecnológicos; de allí que, los facilitadores (en la mayoría de las áreas) desconocen la forma de incluir los elementos informáticos como agentes mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se puede decir, que la deficiencia en la formación inicial del docente en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) genera una brecha significativa en su práctica pedagógica.

En este orden de ideas, la falta de capacitación y actualización permanente del docente en competencias digitales también se suma a las causas de la problemática, puesto que, si bien es cierto, que algunos profesores tienen una preparación inicial en recursos TIC, es necesario la formación continua del profesional en este ámbito tan innovador y cambiante; si la formación inicial es un primer paso, la apresurada evolución de las herramientas y metodologías digitales exige una actualización permanente para que los facilitadores puedan mantenerse a la vanguardia y desarrollar las mejores prácticas pedagógicas.

La continua actualización de los facilitadores es indispensable, y debe ir acorde con las exigencias de la sociedad actual, en palabras de Hall et al. (2014) el docente universitario debe poseer las habilidades, aptitudes y conocimientos necesarios para fomentar un aprendizaje significativo en un entorno tecnológico. Desde esta perspectiva esto implica la capacidad de emplear la tecnología para optimizar y transformar las prácticas pedagógicas en el aula, así como para enriquecer su propio desarrollo profesional y su identidad como educador.

También, la resistencia al cambio influye significativamente en el problema, debido al reto que implica salir de la zona de confort para enfrentarse a un entorno mediado por elementos digitales que generan una carga de trabajo adicional y dejen de verlo como una oportunidad para enriquecer la enseñanza y por ende el aprendizaje. En palabras de Moreno (2018) las organizaciones reconocen que los cambios generacionales suelen generar resistencia, pero enfatizan la importancia de aceptar las diferencias y aprovechar al máximo las fortalezas de cada generación, ellas aportan elementos distintivos que facilitan la adaptación y la resolución de problemas desde

perspectivas únicas. En concordancia con el planteamiento, se comprende que ese rechazo o "miedo" inicial ante las pantallas no representa un muro infranqueable para la enseñanza, más bien, es la respuesta natural de un ser humano que, con honestidad, se enfrenta a la incertidumbre de una transición que remueve sus bases más profundas.

En consonancia con lo expresado por el autor, la resistencia al cambio proviene de la falta de capacitación en la formación inicial del docente universitario, generando un cambio abrupto y apresurado en desarrollar las competencias digitales e integrarlas en la práctica pedagógica. La ausencia de una formación sólida, gradual y de una constante actualización en el uso pedagógico de los recursos digitales, crea una situación donde los facilitadores se enfrentan a la necesidad de integrar nuevas tecnologías sin las bases conceptuales y metodológicas necesarias.

La práctica de los docentes en competencias digitales también puede verse afectada por la falta de recursos tecnológicos adecuados. Sin acceso a herramientas y desconociendo plataformas digitales, los docentes pueden sentirse limitados en su capacidad para enseñar y poner en práctica estas competencias en su ejercicio diario. Además, la cultura institucional y la visión que se tenga sobre la educación digital juegan un papel crucial; si bien es cierto que las instituciones de educación superior deben apuntar al desarrollo tecnológico y a la preparación en entornos digitales, representa un desafío la integración tecnológica. Por tanto, es esencial crear un entorno que fomente la innovación y el aprendizaje continuo donde se puedan integrar efectivamente las competencias digitales en la práctica pedagógica.

Por su parte, las concepciones de los docentes sobre la práctica pedagógica en competencias digitales pueden influir de manera importante, puesto que, los facilitadores en caso de no valorar la relevancia de estas competencias, es probable que no busquen oportunidades para capacitarse o actualizarse en el uso de tecnologías educativas. esto podría llevar a un declive de innovación en sus métodos de enseñanza, tomando distancia en la incorporación de herramientas digitales en el aula. es por ello, que es fundamental fomentar una cultura de aprendizaje y adaptación

entre los pares, donde se reconozca a las competencias digitales como un elemento esencial para el éxito educativo.

Seguidamente, es importante decir que Las consecuencias que acarrea la situación problemática, son diversas, pues no se aprovecha las oportunidades que ofrecen las competencias digitales, esta falta de preparación no solo se limita al desconocimiento de las herramientas tecnológicas en sí, sino que también abarca la incapacidad para diseñar e implementar estrategias didácticas innovadoras que aprovechen el potencial de las TIC para mejorar la experiencia de aprendizaje; esto conlleva a la limitación e incapacidad para mejorar práctica pedagógica.

Además, surge la desigualdad en el acceso al conocimiento, pues la brecha digital se amplía aún más cuando los docentes no están capacitados para utilizar los recursos tecnológicos como mediadores del aprendizaje, en virtud de llegar a todos los estudiantes, incluyendo aquellos que podrían tener dificultades de aprendizaje o acceso limitado a la tecnología; esta situación los afecta de manera desproporcionada, porque se ven privados de las oportunidades de aprendizaje que las TIC pueden ofrecer.

La falta de integración de herramientas digitales en la práctica pedagógica limita la capacidad de los profesores universitarios para adaptar el contenido a las necesidades individuales de los alumnos, creando una experiencia de aprendizaje menos atractiva y efectiva; además no se forma a los estudiantes para responder adecuadamente y enfrentar los retos que demanda el entorno social y laboral actual. En palabras de Pozos y Tejada (2018), mencionan que se exige a la educación que desarrolle nuevas competencias y habilidades para que el estudiantado se desenvuelva en un contexto de cambios constantes y aprendizaje continuo. Los autores hacen hincapié en la necesidad de una educación adaptable y dinámica, en un mundo en constante evolución, las habilidades y conocimientos tradicionales pueden volverse obsoletos rápidamente. Por tanto, la educación debe ir más allá de la simple transmisión de información y enfocarse en el desarrollo de competencias.

Por otro lado, la falta de integración de tecnologías en el aula puede generar desmotivación entre los participantes, quienes podrían sentirse alejados de un entorno educativo que no refleja la realidad digital; es crucial que, los docentes reconozcan la importancia de las competencias digitales para garantizar una educación de calidad y relevante en el contexto universitario. Sin lugar a dudas, es fundamental no solo desarrollar las competencias digitales, sino también fomentar un ambiente de aprendizaje que valore y promueva estas habilidades.

De continuar el problema planteado, es posible que se siga dificultando la integración de los elementos tecnológicos en la práctica pedagógica, hecho que resultaría en una generación menos innovadora y creativa, incapaz de aprovechar las herramientas digitales para resolver problemas complejos. De igual forma, se afectaría significativamente el desarrollo educativo y profesional de los participantes del hecho educativo, no aprovechando las bondades que ofrecen las competencias digitales en el sector educativo y en la realidad cotidiana. entonces, es importante mejorar la práctica pedagógica en competencias digitales, asegurando así un desarrollo educativo adaptado a las nuevas exigencias.

De acuerdo con lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes universitarios sobre la práctica pedagógica en competencias digitales? ¿Cuáles son las competencias digitales presentes en la práctica pedagógica de los docentes de educación superior? ¿Cómo se pueden establecer fundamentos teóricos sobre la práctica pedagógica en competencias digitales desde las concepciones de los docentes?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar fundamentos teóricos sobre la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales desde las concepciones de los docentes Universitarios del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio".

Objetivos Específicos

1. Analizar la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales desde las concepciones de los docentes universitarios.
2. Develar las competencias digitales presentes en la práctica pedagógica de los docentes de educación superior.
3. Establecer fundamentos teóricos desde la concepción de los docentes en torno a la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales.

Justificación e Importancia

En el siglo XXI, dominar las competencias digitales es esencial para el contexto que rodea, pues son herramientas indispensables para la integración en la sociedad y su futuro profesional. Gracias a estas competencias, se puede acceder, procesar y generar información de manera eficiente, usando la tecnología como aliada para aprender, colaborar e innovar, lo que conlleva a reunir las competencias necesarias para la realidad educativa y el ámbito laboral de la sociedad actual, la habilidad para utilizar los recursos digitales no solo facilita el acceso a la información y la comunicación, sino que también fomenta la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad, elementos esenciales para la adaptación y el progreso en un mundo cada vez más digitalizado

En el plano teórico, la investigación presenta una cantidad de aportes o referentes, incluyendo estudios previos que apoyará la realidad mencionada en el objeto de estudio, mediante análisis en virtud de forjar los posibles constructos que emerjan producto de las experiencias a la luz de los escenarios de indagación presentados. Además, se consultan fuentes bibliográficas primarias y secundarias que permiten tener ingreso actualizado y adecuado al conocimiento analizado, puesto que la presente investigación se convertirá en un antecedente de referencia para futuros investigadores en el área de estudio descrita en las comunidades académicas de nivel superior.

Desde una perspectiva práctica, este trabajo se propone como una herramienta fundamental para la construcción de una base teórica sólida sobre las competencias

digitales, indispensable para impulsar una cultura virtual moderna y dinámica en el contexto de la educación universitaria, en virtud de ofrecer un marco conceptual que guíe el desarrollo de una gestión educativa tecnológica efectiva, eficiente y, sobre todo, significativa. Esto implica, la formación de docentes en el uso pedagógico de los recursos digitales, el diseño de entornos de aprendizaje virtuales innovadores y la evaluación de los resultados de aprendizaje en el contexto digital, y es que una gestión educativa tecnológica efectiva no solo se centra en el plano técnico, sino también en la creación de experiencias de aprendizaje significativas que preparen a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado, fomentando su capacidad de adaptación, innovación y colaboración en entornos virtuales.

En este orden de ideas, desde lo metodológico el estudio se justifica, porque los instrumentos de recolección de datos, se aprovechará para el manejo de la información, la cual una vez validada servirá como fundamento para nuevas investigaciones sobre la práctica pedagógica en competencias digitales en el docente universitario. En el plano social, se justifica por la necesidad de profundizar en el entendimiento de las competencias digitales desde la concepción en los docentes universitarios. En el contexto actual, marcado por la creciente integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior, resulta crucial comprender cómo los facilitadores perciben, interpretan y aplican estas competencias en su práctica pedagógica; de esta forma, se generan aportes para mejorar la formación académica de acuerdo con las necesidades del contexto actual, formación que se proyectará a la sociedad en general. Finalmente, se menciona que el proyecto se inscribe el Núcleo de Investigación Didáctica y Tecnología Educativa (NIDITE), en la línea de investigación Didáctica y Tecnología Educativa, por su enfoque innovador en el uso de herramientas digitales para fortalecer la docencia.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO

Estudios Previos de la Investigación

A continuación, se dio a conocer algunas investigaciones relacionadas con la práctica pedagógica en competencias digitales desde la percepción del docente universitario las cuales incluyen trabajos de investigación y artículos científicos en diversos niveles del sistema educativo (con énfasis en la educación superior) donde se abordan aspectos como la práctica docente con las competencias digitales, las tecnologías de la información y comunicación en la educación. Cabe resaltar, que estos estudios exponen realidades propias del quehacer del docente apoyado en la tecnología y se presentan en orden cronológico tomando en cuenta el contexto nacional e internacional

Contexto Nacional

Ahora, desde el contexto nacional se encuentra la investigación realizada por Fermín (2024) denominada: Cultura digital y formación docente en la educación universitaria venezolana, la investigación se orientó a producir una reflexión teórica asociativa entre cultura digital y la formación docente, contextualizado en acciones discursivas relacionadas con la docencia en el Instituto Pedagógico de Maturín; siendo para esto necesario, analizar políticas de Estado, políticas institucionales, planes y programas de formación, desde la perspectiva de la cultura digital y su presencia en los espacios universitarios; también Se analizó el impacto de las tecnologías en diversas disciplinas, incluyendo la educación. Para ello; Se optó por una investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico, lo que implicó una exhaustiva revisión de la bibliografía y la documentación pertinente.

Desde esta perspectiva, se consideró prioritario fomentar la cultura digital en el ámbito universitario para avanzar hacia escenarios que contribuyan a la formación y a los procesos asociados. El autor menciona que la educación universitaria venezolana

se está adaptando a las nuevas tendencias en enseñanza-aprendizaje, integrando el uso de recursos digitales en sus políticas públicas e institucionales. Esto incluye el software, hardware y tecnologías libres, reconociendo la profunda influencia que las tecnologías digitales tienen en la sociedad actual; esta influencia se manifiesta en los hábitos, el comportamiento, las competencias cognitivas y la forma en que las TIC irrumpen en los procesos pedagógicos, requiriendo una capacidad de adaptación constante por parte de los docentes universitarios.

El investigador concluye, el conjunto de reflexiones teóricas que se propone, entre cultura digital y la formación docente en la UPEL-IPM, tiene el sentido de la posibilidad de una formación docente que también refiere el ejercicio de la ciudadanía, el constituirse en un ámbito de autonomía, para la autonomía, el explorar otros sentidos y dimensiones de la pedagogía y lo pedagógico. El aporte a la presente investigación, destaca porque, tuvo en cuenta un contexto similar a la investigación debido a la elección del pedagógico con docentes universitarios, relaciona la cultura digital que se suscita en la actualidad, y destaca la necesidad de que el docente universitario se adapte a estos nuevos elementos tecnológicos para ser aplicados en la práctica pedagógica.

Seguidamente en el terreno nacional, se realizó una investigación por Tampoá (2024) llamada: Competencias digitales del docente. visión fenomenológica en el nivel de educación primaria, la cual tuvo por intencionalidad: Develar desde el discurso de los docentes del nivel de Educación Primaria al as competencias digitales que utilizan en el proceso formativo de los estudiantes de la Unidad Educativa Estatal Antonio José de Sucre. Esta investigación se propuso construir un marco teórico sobre el significado de las competencias digitales en el profesorado; se exploraron las diversas interpretaciones y perspectivas sobre lo que constituyen estas competencias, analizando su importancia en el contexto educativo actual. La metodológica se estructuró desde el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico-hermenéutico.

En este contexto, el antecedente mencionado resalta que la alfabetización informacional se presenta como un componente fundamental para la práctica docente en el entorno digital actual. Su importancia radica en la capacidad del docente para encontrar, evaluar, utilizar y comunicar información de manera efectiva en el contexto de la era digital; esto implica no solo la habilidad de buscar información en línea, sino también la capacidad crítica de discernir entre fuentes confiables y no confiables, de comprender el contexto de la información y de utilizarla de manera ética y responsable.

El autor concluye en su investigación que las competencias digitales del docente implican una serie de eventos, interacciones y situaciones didácticas que, mediante la integración de las tecnologías educativas, permiten la creación de escenarios, estrategias y condiciones pedagógicas. Se inicia con tareas simples y se progresa hacia tareas más complejas, en su rol de mediador de los cursos y contenidos curriculares., la presentación de las tareas se enfoca en fomentar la capacidad crítica y creativa del estudiante, potenciando sus méritos. La relación de este estudio radica en que ambas investigaciones centran la atención en las competencias digitales de los docentes., la conexión radica en el análisis compartido de estas competencias, explorando su impacto en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Sarell (2024) en la ciudad de Caracas, realizó un estudio titulado: Competencias digitales del andragogo en modalidad a distancia: una perspectiva teórica con modelado. El propósito fue develar las competencias digitales necesarias para que un andragogo de educación universitaria que imparte educación a distancia, pueda ofrecer una formación de calidad a los estudiantes, este proceso se realizó por medio de la investigación cualitativa, paradigma interpretativo y el método de la teoría fundamentada, permitiendo comprender la perspectiva de los andragogos sobre el uso de las competencias digitales en su labor, se investigó la opinión de estos educadores universitarios en la modalidad a distancia acerca de cómo aplican las competencias digitales en la enseñanza y el aprendizaje.

Se creó un perfil de competencias digitales para estos docentes, con el objetivo de asegurar la calidad educativa, ubicando el estudio en las competencias digitales

esenciales para una formación de calidad, según los andragogos consultados, incluyen la navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales. Además, los resultados permitieron reflexionar sobre las necesidades actuales de ciertos docentes en la adquisición o mejora de competencias digitales para ofrecer una educación de calidad.

En el terreno regional y local, se encuentra una investigación realizada por Vergara (2023) denominada: Constructos teóricos para la integración didáctica de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación primaria, con el objetivo de explorar las concepciones que tienen los docentes sobre la integración didáctica de las TIC en el nivel educativo de educación primaria. Metodológicamente, se adoptó un enfoque de investigación cualitativa, enmarcado en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico. Los hallazgos revelaron una actitud y un compromiso favorables por parte de los docentes hacia la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera progresiva, se trabaja en superar las dificultades derivadas del escaso dominio en la aplicación de saberes pedagógicos al uso de las tecnologías, así como la falta de apoyo tecnológico en los hogares. Estos resultados han dado lugar a constructos inherentes a la integración de las TIC en el trabajo docente.

Aunado a lo anterior, la autora conlleva la investigación en la integración didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de la educación. Se reconoce que las necesidades que emergen en un mundo globalizado y dinámico, transformado las formas de comunicación, requiriendo adaptación al futuro y a las necesidades de las personas, explora el rol de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación profundiza en cómo las TIC pueden mejorar la experiencia educativa, incluyendo el acceso a recursos, la colaboración entre estudiantes y docentes, y la personalización del aprendizaje.

El antecedente mencionado, destacando la necesidad de una formación y actualización continua para los ciudadanos, adaptándose a las cambiantes necesidades de su entorno y del campo profesional específico, continuamente enfatizó

en la teoría del conectivismo integrando los principios de las teorías de redes, complejidad y autoorganización, en él se destaca las oportunidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, herramientas a menudo ausentes en la práctica docente tradicional.

El aporte del antecedente a la presente investigación, recae en el referente teórico que resalta la autora, puesto que la tecnología en la educación ofrece grandes oportunidades para mejorar la calidad de la enseñanza y llegar a un mayor número de estudiantes que buscan nuevas formas de aprender, las organizaciones internacionales promueven la integración de la tecnología en la educación para impulsar el aprendizaje. Por otra parte, los resultados muestran una actitud positiva y un compromiso creciente de los docentes por integrar las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, abordando gradualmente las dificultades derivadas de la falta de dominio de las habilidades pedagógicas en el uso de la tecnología, motivando a profundizar en esta área de estudio.

Seguidamente, Jaimes (2018) realizó una investigación llamada Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje para desarrollar didácticas en los maestrantes de la UPEL IPRGR, fue realizada en la ciudad de Rubio, el investigador analizó la influencia de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en el desarrollo profesional docente. La investigación tuvo por objetivo proponer estrategias didácticas para la formación en competencias del maestrante mediante el uso de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) en del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”.

A través del estudio se determinó que, a pesar de poseer conocimientos sobre los EVA, los docentes carecen de estrategias didácticas efectivas para mejorar sus competencias. El autor concluye destacando que la mejora de las competencias didácticas a través de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje exige una atención especial en todos los niveles educativos. Esto se debe a que permite comprender las dinámicas que guían el aprendizaje y sus implicaciones en la práctica diaria del docente, adaptándose así a la nueva sociedad del conocimiento y a los momentos e instancias de la organización de dicha sociedad.

El aporte del antecedente, además, de compartir escenarios similares, recae en la importancia de que se centró el uso de entornos virtuales de aprendizaje como herramienta para facilitar el desarrollo del aprendizaje y las competencias docentes en su práctica diaria, tomando las conclusiones de la investigación citada, la práctica pedagógica del docente, debe adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento y por ende a las nuevas exigencias de los diferentes entornos (laboral, educativo, entre otros), por ello la necesidad de profundizar en las competencias digitales del docente universitario.

Ahora bien, Citton (2016) realizó una tesis doctoral llamada: Aproximación teórica para el uso de los entornos virtuales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios UPEL, la investigación tiene como objetivo Generar una aproximación teórica para el uso de los entornos virtuales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), bajo este propósito, se propuso una investigación bajo el paradigma interpretativo, metodología cualitativa, con enfoque fenomenológico-etnográfico, se emplearon entrevistas a profundidad y observación participante para comprender en detalle la perspectiva de los participantes y su experiencia,

Los resultados arrojaron, que los docentes muestran deficiencias en el manejo y uso de las herramientas tecnológicas, a pesar de reconocer su importancia para mantenerse actualizados en los contenidos impartidos en clase. Se concluyó que, en este nuevo contexto, el profesor deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en un facilitador de recursos y medios que permiten a sus estudiantes acceder al conocimiento; entonces promueve un rol del facilitador activo, que selecciona, organiza y proporciona los recursos y medios necesarios para que los estudiantes accedan al conocimiento de manera autónoma y significativa. La vinculación del antecedente con la presente investigación, además del contexto en el que se desarrolla, resalta la importancia de la implementación tecnológica como mediadora del aprendizaje y la importancia de la capacitación en habilidades que permitan desempeñar eficiente el rol de facilitador en la práctica pedagógica.

Contexto Internacional

En el contexto internacional se ubica una investigación desarrollada por Vásquez (2018), quien realizó una tesis doctoral en Perú llamada: Percepción sobre las competencias docentes, compromiso académico y actitudes frente a la matemática en estudiantes de ciencias y humanidades, teniendo como propósito es el análisis que existen entre percepción de las competencias docentes, compromisos académicos y actitud frente a la matemática en estudiante. Para este estudio, se utilizaron como bases teóricas las competencias docentes, la docencia de calidad (un aspecto clave), el perfil docente universitario (funciones, entornos, desempeño y competencias), el aprendizaje activo y colaborativo, la actitud, el compromiso ético con los estudiantes y la actitud hacia la enseñanza y las emociones.

Se empleó una metodología cuantitativa descriptiva con diseño correlacional transeccional, utilizando técnicas estadísticas y de medición. En los resultados se observó que el 79% de los estudiantes mostraron una alta percepción de las competencias docentes, en cuanto a dimensión y entusiasmo, mientras que el 21% restante mostró una percepción regular. Se reveló una correlación positiva entre la percepción de las competencias docentes y el compromiso académico de los estudiantes. En este sentido, el autor sugiere que se prioricen las investigaciones sobre las competencias docentes y el compromiso del profesorado, ya que una formación sólida en competencias es fundamental para el prestigio de la universidad.

En virtud del estudio mencionado, se puede destacar que un docente capacitado y actualizado aporta credibilidad y prestigio a la universidad y a la sociedad. Demuestra habilidades, estrategias y dominio de temas y contenidos, se relaciona con los estudiantes y se mantiene a la vanguardia en un contexto cambiante, especialmente en relación con la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales. Esta investigación destaca la importancia de considerar la percepción sobre las competencias docentes.

Seguidamente en ámbito internacional se ubica la investigación de Paredes, (2019) realizada en la Universidad de Costa Rica un artículo científico denominado

Brecha en el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) básicas y modernas entre estudiantes y docentes en universidades ecuatorianas. Este artículo evidencia la brecha tecnológica del docente inmerso en el proceso de enseñanza Y aprendizaje. Su propósito FUE concienciar a las autoridades de Educación Superior, así como a los docentes, sobre la importancia de reducir esta brecha para mejorar el proceso educativo y generar valor de desarrollo local, llevando el conocimiento a poblaciones desfavorecidas.

En el desarrollo del estudio se trazaron objetivos específicos para explorar los siguientes temas: determinar el uso intensivo de TIC, identificar herramientas para la educación virtual, analizar el uso de herramientas de Internet, reconocer las herramientas tecnológicas que mayor uso tienen en la actualidad, determinar las herramientas para la búsqueda y uso de la información, en virtud de conocer el espectro estudiando. El autor concluye que la brecha tecnológica en los docentes en el uso de tecnologías básicas es pequeña. Sin embargo, se recomienda la implementación de estrategias para un uso adecuado de las tecnologías de vanguardia en el contexto educativo actual.

Seguidamente, requiere llevar a cabo políticas tecnológicas sólidas que los docentes deben integrar en sus procesos de enseñanza Y aprendizaje. Es fundamental destacar que este proceso solo puede ser exitoso una vez que se haya reducido significativamente la brecha tecnológica existente entre docentes y estudiantes; lo que requiere de formación continua del profesorado en el uso de nuevas tecnologías, el acceso equitativo a recursos tecnológicos para todos los estudiantes y la creación de un entorno de aprendizaje que fomente la innovación y la integración tecnológica.

El antecedente antepuesto se vincula con el trabajo de investigación, puesto que su objeto de estudio es la brecha en el uso de las TIC en el docente universitario, lo que establece una relación directa con la investigación que se desarrollara, y aporta fundamentos teóricos relacionados con las TIC. Además, los resultados del estudio

previo pueden servir como punto de comparación para reflexionar sobre el impacto de las intervenciones dirigidas a mejorar las competencias digitales del profesorado.

Continuando en la línea de los antecedentes internacionales, se encuentra Acevedo (2022), realizó una investigación en Colombia, denominada: Constructos teóricos sobre las competencias digitales como elemento necesario para el desarrollo de la socialización escolar en la educación básica colombiana. Una investigación relevante para el contexto actual, la cual tuvo como objetivo generar constructos teóricos sobre las competencias digitales como elemento necesario para el desarrollo de la socialización escolar en la educación. El estudio en su estructura metodológica, se encuentra inmerso en el campo de las ciencias sociales desde un plano cualitativo, enfoque interpretativo.

Los resultados dejaron ver que el mundo digital ofrece al profesional de la educación la posibilidad de moldear su desempeño, aunque en realidad es el docente quien construye el modelo a partir del cual se forman otros. Las tecnologías digitales guían al ser humano para facilitar la socialización en el proceso educativo, ya sea por voluntad propia o por el poder inherente a la tecnología. Es importante aclarar que los elementos digitales no buscan modificar al ser humano; es el hombre quien la utiliza para construir, cambiar, mantener o destruir, con el objetivo de evolucionar.

El referido antecedente, aporta al presente estudio evidencias fundamentales, desde la perspectiva conceptual, donde se definen las competencias digitales y continuamente se profundiza en los enfoques de la misma, por este motivo, son elementos que demandan un accionar en relación con este particular, que emerge desde las consideraciones específicas del presente trabajo investigativo. El antecedente destaca la importancia de las competencias digitales en el contexto educativo, ofreciendo un marco teórico sólido para comprender la necesidad de integrarlas en la práctica docente, además, proporciona una base para analizar las implicaciones de la falta de estas competencias.

Bases teóricas

Las bases teóricas se fundamentan en información proporcionada que permitirá ampliar el conocimiento que se tiene del objeto de estudio. Palella y Martin (2006) explica que los aspectos relacionados con los fundamentos teóricos permitirán presentar una serie de elementos que conforman un conjunto unificado. A través de este conjunto, se sistematizan, clasifican y relacionan los fenómenos particulares estudiados. significa, que la estructura teórica permite organizar y dar sentido a la investigación, esto evita una presentación fragmentada de la información y facilita la comprensión del tema en su totalidad, entonces, las bases teóricas actúan como un andamiaje que conecta y da significado a los datos particulares, ofreciendo una visión más completa y comprensible del fenómeno investigado.

Estudio diacrónico de las competencias digitales

La revisión diacrónica, conlleva a explorar la historia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y se menciona que se remonta a los orígenes de la comunicación humana, desde las primeras representaciones gráficas en cuevas hasta el desarrollo de la escritura, la humanidad ha buscado constantemente métodos para documentar, difundir y transmitir información de manera efectiva. Una transformación significativa desde finales del siglo, en gran medida influenciada por el paradigma de la sociedad de la información, y es que, en este plano digital se distingue por la presencia de las TIC, así como por la concepción de una sociedad caracterizada por una vasta cantidad de datos e interacciones entre usuarios, quienes actúan simultáneamente como consumidores y productores. Además, se observa una creciente de posibilidades de comunicación instantánea y una omnipresencia de la información que circula a nivel mundial.

Además, la humanidad siempre ha buscado diversos canales para comunicarse, un hito tecnológico trascendental fue el telégrafo, Martín (2000) menciona que, en el siglo XIX, el telégrafo emergió como un aliado fundamental del progreso. Este sistema de transmisión sentó las bases para las telecomunicaciones a nivel mundial, actuando como un catalizador que transformó la percepción del espacio y el tiempo, y contribuyó significativamente a la modernización de los estados. Se considera que fue el primer

instrumento globalizador. Entonces, desde esta época el surgimiento de elementos tecnológicos mediadores de información ya facilitaba los procesos humanos.

Seguidamente, se refiere a la primera generación del computador, según Cola (2011) data de 1951 siendo la primera computadora electrónica. Las generaciones de computadoras representan hitos significativos en la evolución de la tecnología informática. Cada generación se distingue por avances clave en componentes, arquitectura y capacidades de procesamiento. Desde las primeras máquinas basadas en tubos de vacío, hasta los sistemas modernos con microprocesadores y la inteligencia artificial, cada fase ha impulsado la innovación y ha transformado la forma en que se ha interactuado con la tecnología.

En esta línea de ideas, el surgimiento de la World Wide Web (Web) data de 1991, conocida como la web 1.0, abarcó desde sus inicios hasta el año 2000, se caracterizó por ser principalmente estática y de solo lectura, donde los usuarios eran consumidores pasivos de contenido. Posteriormente, la Web 2.0 emergió, impulsando la interactividad y la colaboración, permitiendo a los usuarios convertirse en creadores de contenido a través de blogs y redes sociales, recientemente la Web 3.0, también conocida como la web semántica, se enfoca en mejorar la interacción y el uso de datos estructurados para ofrecer experiencias más personalizadas.

Ahora bien, en el año 2005, la Comisión Europea presentó ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, entre las cuales se destaca la competencia digital. Esta última se define como el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información, aplicadas al ámbito laboral, al tiempo libre y a la comunicación, según lo propuesto por la Comisión Europea, desde esta época se mencionan las competencias digitales como un pilar para el aprendizaje permanente, haciendo mención de la integración de las TIC en el contexto académico.

Aunado a lo anterior, Parlamento Europeo (2005) describe que la competencia digital demanda una comprensión sólida y un conocimiento extenso acerca de la naturaleza, la función y las oportunidades que ofrecen las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) en el contexto de la vida cotidiana, tanto en el ámbito privado,

como en el social y profesional; esto implica, el dominio de las principales aplicaciones informáticas, tales como los sistemas de procesamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información, así como la comprensión de las oportunidades y los riesgos potenciales inherentes al uso de Internet y la comunicación a través de medios electrónicos. Enfatiza en las habilidades informáticas que son necesarias, de hecho, incluyendo la cotidianidad y el ámbito laboral, y es que desde tiempos remotos las tecnologías han estado inmersas en la sociedad para facilitar los procesos humanos.

Se destaca que los avances tecnológicos, los cambios sociales, educativos, los diversos contextos culturales y profesionales han influido en el desarrollo de las competencias digitales en diferentes periodos históricos. Los hitos tecnológicos que han surgido en la sociedad, conllevan a una adaptación por parte del usuario, en el contexto educativo surge la necesidad de adaptarse a las nuevas exigencias e integrar estos recursos en la práctica pedagógica.

Perfil del docente universitario y competencias pedagógicas

Desde su origen, el ser humano ha desempeñado funciones de acuerdo a sus habilidades y competencias. Los docentes como cualquier otro profesional realizan tareas previamente definidas, aunque en la actualidad, la incorporación de las tecnologías está transformando y expandiendo los roles. Los modelos tradicionales de desempeño profesional están evolucionando para integrar las herramientas y posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, creando un nuevo perfil, expectativas y demandas en cuanto a las competencias requeridas para la educación universitaria.

En la actualidad, el ejercicio docente presenta desafíos significativos., pues la formación tradicional del profesorado universitario ha quedado obsoleta. El docente se ha convertido en un actor fundamental para la sociedad, ya que busca apoyar y guiar a los estudiantes en la resolución efectiva de problemas, además de prepararlos para las exigencias del contexto actual. Mas (2011) menciona que, en la actualidad, el profesor universitario enfrenta nuevas demandas y mayores exigencias, tanto sociales como institucionales; en función de lo antes descrito la profesión docente está en constante

evolución y aumento de complejidad, debido a factores como el cambio en el perfil del estudiante, la implementación de nuevas metodologías orientadas a la adquisición de competencias, la integración de las nuevas tecnologías en diversas estrategias metodológicas. Como resultado, se requieren mayores competencias del profesorado, incluyendo habilidades psicopedagógicas, tecnológicas y lingüísticas.

En relación con lo mencionado por el autor, es notorio el cambio de percepción, estrategias, metodologías, entre otros, en el campo educativo, en especial, en la educación superior, pues el profesorado ha cambiado en la forma en que administra y ejerce sus funciones dentro del espacio educacional, conllevando a integrarse en el mundo mediado por la tecnología, la cual debe ser incluida en la práctica pedagógica para ampliar las competencias del profesorado, en este caso particular, las tecnológicas o digitales.

Además, el docente universitario en la actualidad se debe caracterizar por ser un profesional altamente cualificado, con un profundo conocimiento en su área de especialización y una sólida formación pedagógica, se espera que posea habilidades comunicativas excepcionales, capacidad para adaptarse a las nuevas tecnologías, métodos de enseñanza, con una vocación de servicio que le impulse a guiar y apoyar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje. Su rol trasciende la simple transmisión de conocimientos, asumiendo una faceta de facilitador e investigador, para contribuir al desarrollo académico y social de la comunidad universitaria.

Ahora bien, en relación al perfil del docente universitario, Bozu y Canto (2009) mencionan que “para garantizar una docencia de calidad que responda a los nuevos desafíos, se requiere un perfil docente universitario adaptable, versátil y multifacético. Este perfil debe ser capaz de ajustarse a la diversidad y a los cambios constantes de la sociedad.” (p. 90). Los autores destacan la necesidad de un profesorado universitario que pueda adaptarse a las cambiantes demandas de la sociedad, describe un profesor capaz de usar diferentes actividades para la enseñanza, tecnologías y estrategias que le permitan realizar una práctica pedagógica adaptada a las necesidades individuales y colectivas de los educandos; de esta manera, contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

El perfil del docente universitario es amplio y conlleva un desafío por lo cambiante del entorno que lo rodea; en este sentido, González y Crespo (2010) puntualizan en el perfil requerido y explican que se busca fomentar en los estudiantes valores, actitudes y hábitos positivos mediante el ejemplo y la creación de un ambiente académico respetuoso, que valore el conocimiento y la investigación rigurosa. Además, se espera la transmisión de conocimientos precisos, el desarrollo de habilidades intelectuales, la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación y la creación de aplicaciones innovadoras basadas en ese conocimiento. En relación con lo expuesto por los autores, la docencia universitaria requiere de actores que generen innovación y cambio dentro del hecho educativo, si bien es cierto que, en la actualidad se presenta un hito histórico del crecimiento digital, entonces, el profesorado universitario debe permanecer en frecuente actualización para fomentar las habilidades y destrezas que requieren los estudiantes en las distintas áreas o especialidades de las universidades.

En relación a las competencias pedagógicas, se describen como las habilidades, cualidades, destrezas, entre otros, que deben integrar el perfil profesional, en este caso, en el contexto educativo para planificar, desarrollar y evaluar los contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva. No solo se trata de dominar el contenido de un tópico determinado, sino de saber cómo transmitirlo (canales y herramientas de comunicación) de forma que los estudiantes lo comprendan y lo apliquen; siendo un pilar de gran importancia para la práctica del ejercicio profesional en la educación universitaria.

Ahora bien, en relación a las competencias pedagógicas Cabero y Román (2006) las describen como un conjunto de habilidades docentes que incluyen la investigación exhaustiva de temas, la organización clara y concisa del conocimiento, el diseño de tareas de aprendizaje autónomo adaptadas a las necesidades individuales, la creación de actividades colaborativas en grupo, el desarrollo de estrategias de evaluación precisas, y la capacidad de guiar, asesorar y ofrecer retroalimentación constructiva a los estudiantes. Reúne una serie de elementos que resultan indispensables para ser desarrolladas en la práctica pedagógica, la combinación de

estas habilidades docentes crea un ambiente educativo dinámico y eficiente, enfocado en el desarrollo integral.

Aunado a lo anterior, Rivadeneira (2017) menciona que el profesor debe ser un líder que facilita el aprendizaje, actuando como mediador entre el conocimiento y el proceso de aprendizaje. Es creativo, proactivo y fomenta el trabajo en equipo, haciendo uso de las tecnologías para pasar de una educación centrada en el docente a una orientada al estudiante. Respeta la diversidad de aportaciones, gestiona sus propios recursos didácticos y promueve la responsabilidad y la autonomía del estudiante. El conjunto de estas habilidades dota al facilitador de un perfil óptimo para la gestión y transmisión del conocimiento.

Concepciones del docente universitario

Las concepciones en el ámbito académico y científico, se entienden como constructos mentales que representan la comprensión individual o colectiva de un concepto, fenómeno o realidad. Estas estructuras cognitivas están influenciadas por la experiencia, el conocimiento previo y el contexto sociocultural, y pueden manifestarse en forma de creencias, ideas o teorías, el análisis de las concepciones es fundamental para comprender cómo los individuos interpretan y se relacionan con el mundo que les rodea, así como para identificar posibles sesgos o limitaciones en su pensamiento.

En este sentido, Simarra y Cuartas (2017) mencionan que las concepciones de los individuos están intrínsecamente ligadas a sus niveles de formación, conocimientos específicos y creencias. Las concepciones se erigen como una herramienta que permite comprender la forma de pensar del individuo y cómo sus esquemas o paradigmas cognitivos impactan en sus acciones. Reconociendo el valor del nivel de formación, creencias y otros elementos, se configura la concepción del individuo, y desde allí, actúa en función la comprensión de la forma de pensar, esto se verá reflejado en la práctica laboral en los diferentes ámbitos del individuo.

Las concepciones del docente universitario están directamente relacionadas con sus creencias, valores, experiencias y teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, influyen profundamente en su práctica pedagógica. Entonces en el campo

de la educación superior las concepciones del docente, son un hito importante en el ejercicio profesional con diversas aristas, otorgando una visión del conocimiento como algo objetivo o subjetivo y la importancia otorgada a la interacción social en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, para referir a la concepción del docente universitario resulta pertinente mencionar a Contreras (2019) quien expone que éstas se refieren a estructuras cognitivas subyacentes que incluyen creencias, significados, proposiciones, imágenes mentales y preferencias, las cuales influyen en la percepción y en los procesos de razonamiento. Comprender las concepciones de los docentes, implica analizar el proceso mediante el cual se forma una idea. Este proceso se origina en múltiples factores que le dan valor en la memoria hasta que se consolida a través de la adaptación del pensamiento, pues esto se debe a la variedad de estímulos recibidos, en este caso, las teorías implícitas de los docentes que dan forma al proceso de enseñanza y afectan el aprendizaje del estudiante.

Las concepciones docentes, aunque influenciadas por factores sociales, se construyen también a partir de las experiencias y percepciones individuales de cada profesor, incorporando, además, elementos del conocimiento científico, Pozo y Crespo (2006), mencionan que “las concepciones docentes son constructos formados de manera implícita, a menudo basados en la intuición y la práctica, más que en una búsqueda deliberada de la verdad” (p.93). Se puede decir, estas concepciones no surgen de un proceso de reflexión intelectual, sino que emergen como patrones de pensamiento prácticos para resolver problemas.

Seguidamente, en palabras de Pozo y Crespo (2006), las concepciones respecto enseñar y aprender son constructos, que, por esencia, se manifiesta de forma implícita y operan sobre los mecanismos y representaciones explícitas. Según estos autores, las concepciones docentes son elementos cognitivos, aunque a menudo el docente no es consciente de ello; provienen de fuentes científicas y experiencias personales, incluyendo aspectos individuales y colectivos, además de sus propias teorías, el docente, como ser social, construye explicaciones compartidas al intercambiar ideas y experiencias sobre prácticas y contextos comunes.

Las concepciones de los docentes universitarios, moldean profundamente su práctica pedagógica. Estas concepciones, a menudo implícitas y no siempre conscientes, se forman a partir de una compleja interacción entre su formación académica, sus experiencias personales, las influencias del contexto institucional y las interacciones con sus colegas y estudiantes. Estas creencias influyen en la selección de métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la gestión del aula, impactando directamente en la experiencia educativa de los estudiantes. Por tanto, comprender las concepciones del profesorado universitario es crucial para analizar y mejorar la calidad de la educación superior.

En este contexto, es conveniente citar autores que abordan las concepciones educativas desde una perspectiva holística. Por ejemplo, Calderón (2018) define estas concepciones como una red compleja de sentidos y significados sobre la enseñanza y el aprendizaje, construida y organizada por los individuos. Esta idea describe un proceso cognitivo complejo, que implica la formulación de ideas y teorías interconectadas que se organizan para crear estrategias prácticas y efectivas para el desarrollo en cuestión; estas estrategias no son estáticas, sino que se adaptan y evolucionan en función de la experiencia y la reflexión.

Competencias digitales en el docente universitario

Las competencias digitales, son los conocimientos, habilidades y actitudes que integran al individuo en un contexto cada vez más digitalizado, siendo pilares para el tránsito en esta línea de interacción e información, pues aporta las cualidades tecnológicas necesarias para ser un ciudadano capaz de participar en los entornos virtuales. En un contexto cada vez más digitalizado, las competencias digitales se erigen como pilares fundamentales para la participación plena y efectiva en la sociedad de la información, su adquisición dota al individuo de las cualidades tecnológicas necesarias para interactuar, comunicarse y colaborar en entornos virtuales, favoreciendo su inclusión social y el desarrollo de su potencial en un mundo cada vez más interconectado.

La relevancia de esta temática radica en la abundante información disponible al respecto. No obstante, la UNESCO (2008) propuso un programa de formación docente en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) orientado a impulsar mejoras políticas y educativas a nivel mundial. El objetivo principal es destacar la calidad de la enseñanza mediante el uso eficaz de la tecnología digital, buscando optimizar los resultados de la integración tecnológica en el aula, bajo esta perspectiva de la UNESCO, la formación docente debe facilitar la exploración de enfoques innovadores en el aprendizaje, en línea con las tendencias actuales en los sistemas educativos internacionales.

En el contexto de la educación y sus implicaciones, Salinas et al (2014) definen al docente competente como un profesional capaz de adaptarse a las nuevas metodologías formativas, basándose en la reflexión pedagógica y considerando la constante evolución de las TIC. Para los autores, implica la capacidad de abordar nuevos escenarios de aprendizaje, esto requiere que el docente desarrolle nuevas habilidades en su disciplina, en el ámbito pedagógico y a nivel personal, orientando su labor hacia una enseñanza social, continua y colaborativa, dejando atrás métodos tradicionales, apuntando hacia un camino de transformación y de reflexión, pues es necesario adaptarse a las nuevas necesidades del contexto.

Ahora bien, los recursos tecnológicos deben integrarse en el quehacer educativo para ser mediadores del aprendizaje, no como el fin del hecho educativo, reconocer que las TIC son herramientas que facilitan el tránsito en el contexto digital, en palabras de Cabero (2017) menciona que las TIC son herramientas pedagógicas diseñadas para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, adaptándose a diversos estilos y ritmos de aprendizaje individuales (profesor-alumno). Sin embargo, es crucial destacar que estos recursos no deben considerarse un fin en sí mismas, sino un medio para acercar al sujeto al conocimiento y a la realidad. En el terreno educativo los recursos tecnológicos representan una valiosa oportunidad para innovar y adaptarse a la realidad, pero es necesario tener en cuenta que no se trata solo de integrar estas herramientas, sino, emplearlas como un puente para alcanzar el aprendizaje y promover un pensamiento crítico.

En este orden de ideas, para el ámbito educativo, Marza y Cruz (2018) conceptualizan las competencias digitales como herramientas valiosas que facilitan el desarrollo de actitudes, conocimientos y procesos, permitiendo a los actores educativos adquirir habilidades para la transferencia de conocimiento y la innovación. La ausencia de competencias en el uso y manejo de herramientas tecnológicas implica la pérdida de oportunidades para optimizar el proceso educativo. Esta deficiencia puede limitar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, afectando la capacidad de integrar las tecnologías digitales de manera efectiva en el aula y reduciendo la posibilidad de aprovechar su potencial para mejorar los resultados educativos.

La necesidad de las competencias digitales en la educación, puede centrarse en cómo estas pueden guiar al docente en el proceso de facilitador del conocimiento, respondiendo a las nuevas demandas del entorno educativo y social. La formación continua del docente en esta área es indispensable para poder satisfacer las demandas del contexto digital actual, además, no solo para integrar la tecnología, sino también para actuar como mediador del conocimiento o un puente para lograrlo.

En palabras de Trujillo y Ormeño (2024) mencionan a las competencias digitales en una estructura de cuatro dimensiones interrelacionadas. La primera abarca el diseño, creación y evaluación de actividades educativas utilizando recursos tecnológicos digitales, integrando la tecnología en los aspectos didácticos, metodológicos y curriculares. La segunda dimensión se centra en la planificación, gestión y organización de recursos y espacios digitales para optimizar el proceso educativo. La tercera dimensión enfatiza el uso ético, seguro y legal de las tecnologías, promoviendo un aprendizaje significativo a través de la alfabetización informacional, la comunicación efectiva, la colaboración y la seguridad digital. Finalmente, la cuarta dimensión destaca el compromiso con el desarrollo profesional continuo a través de la formación, capacitación y actualización constante de las habilidades profesionales del docente.

Las dimensiones mencionadas por los autores, agrupa el contexto que rodea a las competencias digitales en la educación, puede centrarse en cómo estas pueden guiar al docente en el proceso de facilitador del conocimiento, respondiendo a las

nuevas demandas del entorno educativo y social, además resaltando la necesidad de una formación continua por parte del docente en esta área, pues es indispensable para satisfacer las demandas del contexto digital actual, además, no solo para integrar la tecnología, sino también para actuar como mediador del conocimiento o un puente para lograrlo.

Práctica pedagógica en competencias digitales

La práctica pedagógica en el contexto de las competencias digitales, se refiere al conjunto de acciones, estrategias y métodos empleados por los educadores para facilitar el aprendizaje mediante elementos tecnológicos. Esta práctica se fundamenta en la integración efectiva de tecnologías y recursos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de promover habilidades con los recursos TIC, además de estimular el pensamiento crítico y la creatividad en un entorno digital en constante evolución. En este sentido, Palacios (2021) considera esencial que los docentes realicen una revisión continua de su práctica pedagógica, teniendo en cuenta el rápido avance de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto tiene como objetivo apropiarse de sus beneficios y utilizarlas como herramientas permanentes en el ámbito educativo, en vista de la virtualización de la educación, para fomentar la autonomía del aprendizaje en sus estudiantes.

Ahora bien, el quehacer educativo exige responder a las necesidades de los estudiantes, puesto que el contexto ha sido grandemente influenciado por la era digital, entonces es un hecho que la práctica educativa debe ajustarse a exigencias de la actualidad, por consiguiente, incorporar las competencias digitales en el ejercicio profesional supone un acercamiento para satisfacer las necesidades de la sociedad moderna; es por ello, la importancia de mantenerse en constante actualización en herramientas tecnológicas, para ser integradas en la labor pedagógica.

En el terreno educativo, las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan diversas funciones, entre ellas la pedagógica, este tema ha sido objeto de numerosos debates por parte de expertos en el ámbito educativo, quienes cuestionan el aporte actual y potencial de las competencias digitales en la práctica pedagógica.

Desde esta óptica Coll y Moreno (2008) consideran que son los contextos de uso, y en el marco de estos contextos y la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y en efecto. De esta manera, se ha dado un nuevo significado a la forma en que se llevan a cabo las acciones didácticas dentro de las prácticas pedagógicas, lo cual influye directamente en el estilo de enseñanza.

Esquema Paradigmático

Dimensión Ontológica

El ser humano, por naturaleza, se encuentra impulsado por una intrínseca necesidad de comprender y dar sentido al mundo que le rodea. Esta búsqueda de conocimiento se manifiesta en la constante exploración de los sucesos que conforman su experiencia inmediata; para lograr tal comprensión, el individuo recurre a una variedad de métodos y procedimientos, buscando desentrañar la complejidad de su entorno y trascender los límites de su propia percepción individual. Ortega y Fernández (2014) menciona que la ontología se centra en definir las categorías esenciales o modos de existencia generales de los objetos; entonces, este proceso inquisitivo lo lleva a formular preguntas rigurosas y sistemáticas sobre fenómenos, acontecimientos, objetos y acciones, con el objetivo de clarificar las incógnitas que surgen de su interacción con el mundo, paralelamente a esta búsqueda de conocimiento objetiva, el ser humano como ente social, se caracteriza por una rica gama de experiencias subjetivas.

Igualmente, las competencias digitales son un repertorio de posibilidades inherentes a la práctica pedagógica, en la cual se integran diversos elementos comunicativos, técnicos, sociales y tecnológicos, que aunado al interés del facilitador se desprenden grandes oportunidades de generar un proceso formativo en virtud de transitar en sintonía del contexto digital. El compromiso y visión pedagógica actúan como catalizadores, permitiendo que las competencias digitales se materialicen en un proceso formativo significativo, la sintonía con el contexto digital no es una mera adaptación, sino una condición necesaria para que estas competencias desplieguen su

potencial transformador; en este sentido, las competencias digitales no son simplemente un agregado de elementos, sino una configuración ontológica que emerge de la interacción entre el docente, los estudiantes, la tecnología y el contexto social.

Dimensión epistemológica

El desarrollo de las competencias digitales se presenta como una contribución al desarrollo intelectual, proporcionando habilidades (comunicativas, de gestión, técnicas e investigativas) esenciales para el contexto actual. Este desarrollo se fomenta mediante una formación continua e integral en el ámbito digital, pues este entorno es cambiante y diariamente surge un aspecto novedoso, entonces la preparación del educando debe apuntar para las demandas del mundo contemporáneo. En esta investigación, se argumenta que la práctica pedagógica debe desarrollarse en función de las competencias digitales para satisfacer las necesidades actuales y dotar a los ciudadanos de las habilidades necesarias en el contexto digital, además para implementar en el quehacer pedagógico a los elementos tecnológicos como un medio, puente o vía para alcanzar el conocimiento.

En este estudio, la fundamentación epistemológica se erige como un pilar fundamental, ya que proporciona al investigador las bases necesarias para la construcción del conocimiento, en este caso será: "Generar fundamentos teóricos sobre la practica pedagógica en competencias digitales desde las concepciones de los docentes Universitarios", para ello, se adopta el paradigma interpretativo como marco metodológico, reconociendo su enfoque cualitativo para la generación de conocimiento. En este sentido, en palabras de Ricoy (2006) menciona que el paradigma interpretativo, con su enfoque cualitativo, busca una investigación profunda mediante diseños abiertos y emergentes, considerando la globalidad y el contexto. (p. 17), en este estudio, la realidad se concibe como dinámica y diversa; se busca comprender y dar significado a esta realidad a través de los significados intersubjetivos que operan en las relaciones humanas, así como los significados subjetivos expresados por los informantes a través de sus acciones.

Aunado a lo anterior, el enfoque que busca orientar a la investigación es introspectivo vivencial, en palabras de Camacho y Marcano (2003) mencionan que el enfoque introspectivo vivencial postula que el conocimiento no posee un estatuto objetivo, universal e inmutable, sino que se encuentra condicionado por los estándares socioculturales de cada época histórica. En consecuencia, se rechaza la existencia de una única metodología científica o criterio de demarcación universal, proponiendo en cambio la pluralidad de metodologías y criterios, adaptados a los contextos socioculturales específicos de cada sociedad. El enfoque se centra en la comprensión de los procesos internos que dan origen a las acciones observables, reconociendo la influencia de factores subjetivos y contextuales, para ello, se indaga con los docentes del eje curricular de las TIC en el IPRGR, lo referente a su forma práctica pedagógica apoyados en competencias digitales.

Dimensión axiológica

En el campo del conocimiento, la axiología se define como la rama de la filosofía que estudia los valores éticos, morales, sociales y culturales, así como los juicios de valor que resultan de la reflexión humana sobre los entes y las acciones de los individuos en diversos contextos. Se centra en el análisis de los criterios que fundamentan las valoraciones y en la comprensión de cómo estos influyen en la conducta humana y la configuración social. Given (2008) menciona que se intenta unificar en un solo análisis una discusión sobre valores diversos, abarcando un amplio espectro de análisis crítico y debate que incluye la verdad, la utilidad, la bondad, la belleza, la conducta correcta y la obligación. Entonces, por lo descrito, la axiología se define como la disciplina que estudia los valores para comprender su contribución a la formación individual, específicamente en este caso, la formación del docente universitario.

Ahora bien, en el ámbito de la educación resalta la importancia de un enfoque directo en valores fundamentales como la vida humana, el conocimiento, la verdad, la justicia, la sabiduría, la libertad, el amor y el respeto. Estos valores son esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes como para el desarrollo profesional de los docentes. La axiología, en este contexto, se configura como la disciplina encargada del

estudio y clasificación de estos valores, considerando su naturaleza, lógica, racionalidad, dimensión espacial, y la fuerza de la argumentación y el contexto en el que se manifiestan, entonces, un análisis axiológico riguroso permite comprender la influencia de estos valores en la práctica educativa y su impacto en la formación de individuos responsables y comprometidos con la sociedad.

En la investigación en cuestión, se utiliza la axiología para determinar el valor atribuido a las competencias digitales en la práctica pedagógica, del uso de la tecnología en la educación superior. Este enfoque presupone la existencia de relaciones interpersonales y colectivas específicas dentro de la institución estudiada, las cuales requieren de condiciones organizativas que promuevan el uso adecuado de los valores; en este caso, el análisis axiológico permite explorar cómo se perciben y se valoran las competencias digitales en el contexto institucional, identificando las normas, creencias y prácticas que influyen en su adopción e implementación.

Teorías que fundamentan la investigación

Conectivismo

La teoría del conectivismo, propuesta por George Siemens y Stephen Downes, postula que el aprendizaje en la era digital se basa en la formación de redes y conexiones, en este marco, el conocimiento se distribuye a través de nodos interconectados, y la capacidad de aprender reside en la habilidad para construir y navegar estas redes. El conectivismo enfatiza la importancia de la diversidad de opiniones, la capacidad de identificar conexiones entre fuentes de información y la actualización constante del conocimiento como elementos clave para el aprendizaje efectivo en un entorno digital en constante evolución.

En este sentido, Siemens (2004) explica que el conectivismo se concibe como la integración de principios derivados de las teorías del caos, las redes, la complejidad y la autoorganización, postula que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla en entornos difusos de elementos centrales cambiantes, los cuales no están completamente bajo el control del individuo. El aprendizaje, definido como conocimiento aplicable, puede residir fuera del individuo, ya sea dentro de una

organización o en una base de datos. Se enfatiza la conexión de conjuntos de información especializada, y se otorga mayor importancia a las conexiones que facilitan el aprendizaje continuo que al estado actual del conocimiento.

En atención a lo anterior, se destaca la necesidad de considerar cómo el conectivismo se manifiesta como uno de los procesos presentes en el aprendizaje, en este sentido, se subraya la importancia de la interacción con énfasis en el desarrollo de relaciones que constituyen conexiones, donde se toma en cuenta la manera en que actualmente se construye el aprendizaje, para ello, se considera la posibilidad de asumir la creación de nuevas conexiones, las cuales sustentan la generación de nuevos conocimientos.

Constructivismo-

En el enfoque constructivista, facilita a los estudiantes estrategias para un aprendizaje significativo, interactivo y dinámico, estimulando su curiosidad investigadora. En contraste, la educación tradicional se centra en la memorización e imposición de contenidos, lo que resulta en discentes pasivos, entonces el constructivismo promueve la participación activa en la construcción del conocimiento, mientras que la educación tradicional asume un rol menos protagónico por parte de los participantes, limitándose a la recepción de información. En palabras de Tigse (2019) el enfoque del constructivismo toma como referente las ideas previas (experiencia) de los educandos y le da gran relevancia al aprendizaje; esta perspectiva pedagógica otorga una importancia crucial a la formación recibida, entendiendo este como la construcción de lecciones aprendidas por parte del estudiante, conectando los nuevos esquemas cognitivos con otros ya preexistentes.

En este orden de ideas, Piaget-(1969) postula que el constructivismo concibe el conocimiento como una construcción individual que emerge de la interacción entre factores cognitivos y sociales, un proceso continuo en todos los contextos de interacción del sujeto. Esta perspectiva ofrece una visión unificada y coherente del desarrollo cognitivo a lo largo de la vida, desde la infancia hasta la adultez, es un proceso continuo y se manifiesta en todos los entornos en los que el individuo

interactúa, proporciona una visión integral y consistente del desarrollo cognitivo, abarcando todas las etapas del crecimiento.

Al respecto, Schunk (2012) sostiene que, en el enfoque constructivista, se propone que los docentes no deben limitarse a la instrucción tradicional, sino a diseñar situaciones de aprendizaje activo donde los estudiantes manipulen materiales e interactúen socialmente con el contenido. El facilitador, en un enfoque constructivista, actúa como mediador de experiencias de aprendizaje que permitan al participante apropiarse del conocimiento y desarrollar habilidades para afrontar desafíos personales y profesionales. Para ello, se utilizan estrategias y técnicas didácticas innovadoras. significa, que el constructivismo se basa en una metodología activa donde el discente, como protagonista de su proceso de formación, construye, transforma y aplica el conocimiento a problemas reales mediante la indagación constante.

Aprendizaje significativo.

La teoría del aprendizaje significativo, formulada por David Ausubel, se centra en la idea de que el nuevo conocimiento se integra de manera efectiva en la estructura cognitiva del individuo cuando se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con los conceptos preexistentes, este proceso implica una conexión activa entre la nueva información y los conocimientos previos del aprendiz, lo que facilita la comprensión profunda y la retención a largo plazo. A diferencia del aprendizaje memorístico, el significativo promueve la aplicación del conocimiento en diversos contextos y fomenta la capacidad de resolver problemas de manera creativa, además, la teoría destaca la importancia de la disposición del aprendiz para relacionar el nuevo material con su estructura cognitiva, así como la relevancia lógica del material en sí mismo.

En este orden de ideas, Ausubel (1981) asume la predisposición del estudiante a conectar el nuevo material con su estructura cognitiva de manera no arbitraria. Esto implica que las ideas deben relacionarse con algún aspecto ya presente en la estructura cognitiva del estudiante, como una imagen, un símbolo significativo, un concepto o una proposición. El autor describe esta teoría como una relación con el estudiante. entre lo ya conocido con los nuevos conocimientos, implica que el docente

en constante formación es un ente capaz de relacionar sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos adquiridos, este proceso permite integrar aspectos cognitivos y afectivos, valorando así el estado de ánimo y la personalidad del docente.

Aunado a lo anterior, la teoría subraya la importancia de conectar nuevos conocimientos con la estructura cognitiva preexistente. En el contexto de la investigación se entrelaza con la percepción de las competencias digitales como herramientas esenciales para facilitar la construcción de conocimiento significativo. La integración efectiva de tecnologías digitales en el aula requiere que los educadores comprendan cómo estos elementos tecnológicos pueden potenciar la conexión entre los conceptos previos de los estudiantes y la nueva información, promoviendo así un aprendizaje más profundo y duradero.

SECCIÓN III

RECORRIDO METODOLÓGICO

En la presente sección se detalló exhaustivamente el camino metodológico que orientó la consecución de los objetivos de investigación, se estableció la metodología que orientó la investigación; para ello, se seleccionó un paradigma, un enfoque y el método, además se eligieron las técnicas y herramientas más apropiadas, siendo una decisión fundamentada para captar la esencia de las concepciones docentes, garantizando así la rigurosidad científica y la consecución de los propósitos trazados desde el inicio del estudio.

Enfoque de la Investigación

Este estudio se realizó a través del enfoque cualitativo, el cual según Martínez (2004) se caracteriza por su naturaleza dialéctica y sistémica. Se destaca la necesidad de una epistemología sólida que sustente la metodología, las técnicas empleadas y las reglas de interpretación utilizadas. Siguiendo al autor, el enfoque cualitativo busca una comprensión profunda de todos los elementos de la realidad, mediante una reflexión continua sobre la información obtenida, sin recurrir a mediciones numéricas, su naturaleza holística permite abarcar el todo, sin descartar datos o información. Se centra en comprender el objeto de estudio desde una interacción continua sujeto-sujeto, describiendo y destacando los detalles del fenómeno en su contexto.

Ahora bien, en el contexto específico de la investigación se adoptó el enfoque cualitativo, puesto que resultó fundamental debido a la naturaleza del objeto de estudio. Para generar fundamentos teóricos sobre la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales desde las concepciones de los docentes Universitarios resultó imperativo adentrarse en el mundo de las subjetividades y los esquemas de creencias de los profesores del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (IPRGR). Este recorrido metodológico otorgó la flexibilidad necesaria para entender las vivencias reales de estos facilitadores, desde su resiliencia ante las brechas tecnológicas, hasta

su ingenio para sostener la educación en sus diferentes modalidades (presencial, semi presencial y asistida) en un contexto geográfico tan particular como el rural y fronterizo.

Para Martínez (2009) “la investigación cualitativa busca identificar la esencia profunda de la realidad, su estructura dinámica y las razones de su comportamiento y manifestaciones.” (p. 67). Entonces, se busca generar nuevos conocimientos que respondan a las necesidades de una realidad social específica. No es solamente estudiar el fenómeno en cuestión, sino también comprenderlo en su totalidad, integrando las implicaciones del estudio para la toma de decisiones informadas, este enfoque implica una profunda inmersión en el contexto social, analizando las interacciones y las dinámicas que influyen en el fenómeno.

Paradigma de la investigación

Es importante destacar, que este estudio se sustentó en el paradigma interpretativo, a través del cual se garantiza una comprensión profunda y contextualizada del objeto de estudio; en este sentido, parafraseando a Martínez (2009) su conocimiento se deriva de la investigación y la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. En virtud de lo mencionado, el paradigma interpretativo busca describir exhaustivamente las cualidades de un fenómeno, sin cuantificar su presencia, el objetivo se centra en revelar la mayor cantidad posible de atributos del objeto de estudio.

En palabras de Ferreres y González (2006): el paradigma interpretativo engloba diversas perspectivas epistemológicas que ofrecen una visión alternativa de la ciencia. Bajo esta denominación se incluyen enfoques como el humanístico, humanístico-interpretativo, histórico-hermenéutico, fenomenológico, naturalista, etnográfico y constructivista, todos ellos con raíces en la fenomenología. La unificación de estos enfoques bajo el paradigma interpretativo destaca la influencia fundamental de la fenomenología como base teórica común, enfatizando la experiencia subjetiva y la comprensión contextual en la construcción del conocimiento científico.

La elección del paradigma interpretativo cobró un sentido fundamental y práctico, porque investigar en el terreno de las concepciones de los docentes universitarios

sobre la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales exigió un marco que permitiera comprender su realidad desde el interior. Adoptar este paradigma netamente subjetivo y holístico permitió analizar cómo los factores socioculturales, las carencias de infraestructura de la región y las trayectorias personales influyen en la manera en que cada profesor asumió el reto de la digitalización. Este paradigma fue la vía idónea para dar voz a los facilitadores, reconociendo que sus decisiones frente a las pantallas no son actos mecánicos, sino conductas profundamente humanas moldeadas por el entorno en el que hacen vida académica.

El paradigma interpretativo, permite acceder a un conocimiento social, buscando comprender la realidad sin recurrir a generalizaciones científicas. Su enfoque es netamente subjetivo y holístico, que analiza las partes para comprender el todo y viceversa, generando conocimiento desde la perspectiva subjetiva. Es importante destacar, que este paradigma admite la pluralidad metodológica, como señala el autor mencionado; su característica más significativa es el estudio de la conducta humana dentro de su contexto, intentando comprender los factores socioculturales que la influyen.

En virtud de lo mencionado anteriormente, la investigación se integró en un estudio de campo, puesto que el autor de la investigación se encuentra inmerso en la realidad contextual del objeto de estudio. Al respecto Arias (2012) define la investigación de campo como el proceso de recopilación de datos directamente de los sujetos investigados o del entorno real donde se desarrollan los eventos (datos primarios). Este enfoque se caracteriza por la ausencia de manipulación o control de variables por parte del investigador, quien se limita a obtener información sin alterar las condiciones preexistentes. En concordancia con lo mencionado, resulta esencial reconocer que en el diseño se incorporarán elementos cruciales para lograr los aspectos que definen el alcance de los objetivos de la investigación.

La esencia de este diseño radica en que el investigador se encuentra en la realidad para observar y escuchar, garantizando una postura de respeto absoluto al entorno, sin manipular, controlar ni alterar las condiciones preexistentes. Además, al estar inmerso en este mismo ecosistema universitario, se facilitó un acercamiento

genuino y empático con los facilitadores. Fue precisamente en ese entorno vivo, donde se lograron capturar de primera mano las voces, concepciones y experiencias reales frente a la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales, así, el estudio de campo permitió que los datos recopilados fueran auténticos, otorgando la rigurosidad necesaria para dar respuesta a los objetivos propuestos.

Método de la investigación

El método abordado en esta investigación fue el fenomenológico, el cual proporcionó la vía para que el investigador alcanzará los objetivos planteados. Este método postula la imposibilidad de aislar los hechos de la realidad, así como la inseparabilidad completa de causa y efecto. El método fenomenológico planteado por Husserl (1962) expresa que: “la realidad no es simplemente un hecho bruto separado de todo contexto de experiencia y cualquier entramado conceptual, sino que precisa de la subjetividad para articularse de forma conceptual y comprensiva”. (p.77), desde este planteamiento se abordó en profundidad la revisión de la esencia del fenómeno para vincularlo con las concepciones de los docentes universitarios, y de esta forma, se consolidó como el pilar fundamental para adentrarse en la conciencia de los docentes. Su aplicación actuó como un guía, capaz de tomar vivencias que a simple vista parecían aisladas y entrelazarlas hasta revelar su verdadero significado.

Aunado a lo anterior, desde la mirada de Husserl, la fenomenología permite revisar en profundidad la esencia del fenómeno, en este caso se vincula con las concepciones que tienen los docentes, este método representa un distanciamiento de las posturas tradicionales que intentan explicar el mundo de forma mecánica. En sintonía con el análisis de Bolio (2012), este enfoque no busca descubrir una realidad estática o aislada, sino que dirige su atención hacia cómo el individuo experimenta y dota de sentido su entorno. Bajo esta óptica, toda vivencia posee una intención; la conciencia no es un receptáculo vacío, sino que siempre está orientada hacia "algo", y es en esa relación dinámica donde el sujeto construye su propia realidad.

Seguidamente, este método bajo la perspectiva fenomenológica de Husserl (1982) consideró el desarrollo de tres fases para alcanzar la esencia pura de la

experiencia, como lo son: la epojé (suspensión del juicio), la reducción fenomenológica (centrarse en la conciencia) y la variación eidética (búsqueda de la estructura esencial), que fueron desarrolladas en la presente la investigación desde la óptica metodológica planteada por Martínez (2004), quien busca explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.

En este sentido, desde la perspectiva fenomenológica de Husserl, y para el desarrollo de cada una de las fases del método se siguió la visión metodológica planteada por Martínez (2004) de acuerdo con lo siguiente: a) Fase previa o descriptiva donde se recogieron los testimonios vivos de los facilitadores tal como se manifestaron en su entorno natural; b) Fase estructural, momento en el cual el investigador se sumergió en el análisis riguroso de los discurso para develar las unidades temáticas y las categorías, c) Fase de discusión de los resultados, un espacio de síntesis donde las vivencias reveladas se contrastaron con el marco teórico para edificar los nuevos fundamentos que orientarán la práctica pedagógica en la era digital.

Fases del método

La arquitectura metodológica que orientó este recorrido investigativo se fundamentó en la profundidad de los postulados fenomenológicos husserlianos, articulándose a través de tres fases procedimentales planteadas por Martínez (2004) que permitieron la transición desde la aprehensión de la realidad vivida por los docentes del IPRGR hasta la consolidación de la síntesis teórica final. La sistematización respaldó cada etapa de forma metódica, garantizando que el análisis de las concepciones sobre la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales se desarrollara con el rigor académico y la sensibilidad humana que demandó el estudio.

El proceso investigativo inició con la fase inicial o Fase I, concebida como la etapa previa y descriptiva orientada a la clarificación de presupuestos. Durante esta fase, se asumió el ejercicio de la epojé husserliana, entendida como un esfuerzo reflexivo para poner entre paréntesis los juicios previos y mantener bajo control las

ideas preconcebidas que pudieran sesgar la mirada del investigador ante a la realidad docente, además, se aplicó la premisa de Martínez (2004) señalando que: “Es necesario reducir los presupuestos básicos a un mínimo (proceso de la epojé de Husserl) y tomar plena conciencia de la importancia de aquellos que no se pueden eliminar” (p. 140). Esta postura permitió que el abordaje inicial se desarrollara con la transparencia necesaria para que las vivencias de los facilitadores emergieran con autenticidad.

Bajo este rigor metodológico, el investigador ejecutó un proceso de desvinculación crítica respecto a sus propias creencias y perspectivas preconcebidas sobre las competencias digitales en la educación superior, transitando hacia una postura de observador fenomenológico. Este distanciamiento consciente permitió que el acercamiento a los informantes clave se desarrollara desde una escucha pura, facilitando la producción de información auténtica con respecto a la práctica pedagógica. Al respecto, Martínez (2004) menciona:

...todos los procedimientos que permitan realizar la observación repetidas veces: grabar las entrevistas, filmar las escenas, televisarlas, etc. No obstante, será esencial que no perturben, deformen o distorsionen con su presencia la auténtica realidad que tratan de sorprender en su original y primigenia espontaneidad. (p. 142)

En relación con lo mencionado, el investigador adoptó una postura fenomenológica y una desvinculación crítica de sus concepciones y prejuicios para favorecer una escucha pura. Existe una correspondencia estructural entre el estado de "desvinculación crítica" del investigador y la exigencia del autor sobre la no perturbación del escenario; mientras que la reducción fenomenológica (epojé) permite al investigador suspender sus prejuicios sobre el objeto de estudio. Esto conecta directamente con lo expresado por Martínez sobre los registros técnicos: grabar o filmar es útil, pero sólo si no altera la realidad que se pretende captar.

Posteriormente, el camino investigativo avanzó hacia la Fase II, definida como la Etapa Estructural o de Reducción Eidética. Este momento de la investigación representó el núcleo donde el análisis riguroso y la inmersión profunda en los relatos de los facilitadores se encontraron para revelar la esencia del fenómeno. El esfuerzo se

centró en trascender lo anecdótico para captar la estructura fundamental de cómo los docentes del Instituto perciben y viven su práctica pedagógica apoyada por la tecnología. Al respecto, Martínez (2004) menciona:

La captación de nuevas realidades en esta etapa dependerá de la profundidad y lo completa que sea la inmersión en el fenómeno descrito, del tiempo que dure, de la apertura a todas las sutilezas existentes y de lo fresca, límpida y sensible que se encuentre la mente. (p. 145).

La postura del autor sitúa la inmersión como condición epistemológica para ingresar a dimensiones no evidentes del fenómeno de estudio: profundidad, duración, apertura a sutilezas y una mente fresca y sensible, pero no es un acto instantáneo porque la comprensión del objeto de estudio exige que el investigador perciba el contexto con la misma profundidad con la que el actor social lo vive, alcanzando una comprensión intersubjetiva de los significados. Lo descrito por Martínez sostiene que el acceso a las estructuras esenciales de la práctica pedagógica no es un acto inmediato, sino un proceso de maduración cognitiva y sensorial.

Ahora bien, en sintonía con lo antes mencionado, como etapa de cierre del camino metodológico, se ejecutó la Fase III, identificada como la Etapa de Contrastación o Reducción Trascendental. Este proceso se orientó hacia la reducción trascendental, asumiéndola como el espacio para la integración definitiva y profunda del conocimiento generado durante el estudio. En este punto, las vivencias rescatadas de los docentes del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" se entrelazaron con los referentes teóricos, permitiendo que la praxis cotidiana y la reflexión científica se fusionaran para dar vida a los nuevos fundamentos teóricos sobre la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales.

Escenario de la investigación

El escenario seleccionado para este estudio es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), específicamente en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (IPRGR), ubicado en el municipio Junín, siendo la casa de estudio por excelencia formadora de maestros en el territorio nacional, con una amplia trayectoria y

prestigio en el ámbito educativo, integrando diferentes especialidades según el contexto en el cual se encuentre inmerso cada uno de los ocho (08) institutos pedagógicos, en el caso particular del “Gervasio Rubio” comprendido en diez especialidades en las cuales se requieren de integran los elementos tecnológicos para el desarrollo de las unidades curriculares.

Informantes claves

La selección de los informantes clave es crucial en la investigación cualitativa, ya que constituyen la fuente más rigurosa de información para alcanzar los objetivos del estudio. Estos actores esenciales aportaron los datos necesarios, de acuerdo con la naturaleza de la investigación. Martínez (1999) afirma que se considera un sistema holístico con vida propia (persona, institución, etnia, grupo social, etc.). Por tanto, se justifica las selección intencional, priorizando la profundidad del análisis sobre la amplitud de los informantes, reduciendo así el número de participantes.

En la investigación cualitativa la selección de informantes clave puede ser intencionada dependiendo de las razones que considere pertinente el investigador, además, se deben considerar personas dispuestas a colaborar sin obligación alguna. Cabe señalar, que en esta investigación se tomaron como informantes clave, cinco docentes (05) facilitadores en el nivel de pregrado inmersos en las diferentes especialidades y unidades curriculares ofertadas en el pedagógico, en virtud de ello, éstos seleccionaron de acuerdo con los siguientes criterios: a) Conocimiento sobre el tema de investigación; b) Disposición: informantes que mostraron interés en participar y proporcionaron la información solicitada; c) Trayectoria: docentes con una trayectoria consolidada y un compromiso real en el día a día del Instituto, asegurando que sus testimonios fueran piezas clave para alcanzar la profundidad analítica que este proyecto doctoral exigía. A continuación, se presenta la descripción detallada:

Tabla 1
Descripción de los informantes clave

Informante	Especialidad Pregrado	Código	Descripción
-------------------	------------------------------	---------------	--------------------

Docente Universitario 1	Educación Musical	1ICDUEM	Docente Universitario Educación Musical
Docente Universitario 2	Educación Primaria	2ICDUEP	Docente Universitario Educación Primaria
Docente Universitario 3	Educación Inicial	3ICDUEI	Docente Universitario Educación Inicial
Docente Universitario 4	Educación Física	4ICDUEEF	Docente Universitario Especialista en Educación Física
Docente Universitario 5	Educación Rural	5ICDUER	Docente Universitario Educación Rural

Nota: Elaboración propia.

Dependencia y Credibilidad de la Investigación

Este apartado se refiere a la consistencia y fiabilidad de los resultados, asegurando que otros investigadores puedan replicar el estudio y obtener resultados similares, por otro lado, la credibilidad se centra en la validez y autenticidad de los hallazgos, garantizando que los resultados reflejen con precisión las experiencias y perspectivas de los participantes.

Por su parte, también se hará referencia a la triangulación para fortalecer el rigor científico del estudio, porque es una técnica que implica el uso de múltiples fuentes de datos, métodos o investigadores para validar y corroborar los hallazgos, tiene como propósito aumentar la credibilidad y la validez de los resultados al examinar el fenómeno desde diferentes perspectivas. En virtud de lo mencionado, para este estudio se utilizará la triangulación teórica. Al respecto, Aguilar y Barroso (2015) refieren al empleo de diversas teorías con el propósito de lograr una interpretación más exhaustiva y comprensiva, con el fin de responder al objeto de estudio, incluso si estas teorías son antagónicas entre sí. Se implementará considerando las perspectivas de los informantes clave, el investigador y diversos autores presentes en la literatura académica. Esto se llevará a cabo con el objetivo de contrastar la información y respaldar la interpretación de los hallazgos.

Ahora bien, de acuerdo con lo mencionado por Lincoln y Guba (1985), el fortalecimiento de estos criterios se benefició de elementos fundamentales como la triangulación de fuentes, la revisión por pares y la participación prolongada en el escenario de estudio. En la práctica, la permanencia del investigador en el ecosistema universitario del Instituto hizo posible mirar más allá de lo evidente, logrando identificar las tensiones, dudas y matices que rodeaban el uso de la tecnología en un contexto académico. Gracias a este rigor metodológico, se pudo percibir la complejidad del fenómeno con una nitidez superior, garantizando que el conocimiento generado fuera un testimonio fiel y sólido de la praxis docente actual.

Continuamente, la dependencia también asociada al concepto de confiabilidad, refleja el grado de consistencia y replicabilidad de los hallazgos que se reportan Guba y Lincoln (2017). Dentro de la tradición cualitativa, la solidez de este parámetro se fundamentó en la nitidez con la que se describió el trayecto metodológico. Para alcanzar esta transparencia, se optó por documentar de forma minuciosa cada una de las decisiones técnicas adoptadas, permitiendo que el rastro de la investigación quedara abierto a posibles auditorías externas que validaran la coherencia del proceso Okuda y Gómez (2005). Bajo esta óptica, la dependencia no estuvo vinculada a la pretensión de repetir milimétricamente los hallazgos; más bien, su propósito radicó en asegurar que los resultados fueran consistentes y que, al ser examinados en contextos de naturaleza similar, pudieran derivarse interpretaciones comparables y lógicas.

En concordancia con lo expuesto, se recurrió a la triangulación como una herramienta para asegurar la credibilidad y la dependencia del estudio. Este método no solo se limitó a una comparación de datos, sino que permitió fusionar con rigor los testimonios recabados por los informantes del Instituto, con los diversos referentes teóricos que sustentaron el análisis, siguiendo lo propuesto por Denzin (2009). Gracias a esta confrontación dialéctica, se lograron disminuir posibles sesgos individuales y creció la solidez de los hallazgos, al contrastar las múltiples visiones que emergieron alrededor del fenómeno de la práctica pedagógica.

Ahora bien, se ejecutó la triangulación teórica como un mecanismo de validación riguroso dentro de la investigación. De acuerdo con Blasco y Pérez (2007), este

proceso “utiliza diferentes perspectivas para interpretar un mismo conjunto de datos” (p. 88). En la práctica, este ejercicio permitió que las voces y vivencias de los facilitadores, entraran en un diálogo crítico con diversas posturas autorales y marcos conceptuales. El propósito se basó en contrastar la información obtenida para otorgar un sustento sólido a la interpretación de los hallazgos, facilitando así una explicación integral y multifacética de la realidad estudiada.

Técnicas e instrumentos para la recolección-de-información

En toda investigación científica, la selección adecuada de técnicas e instrumentos resulta fundamental para la recolección de datos relevantes. Para este estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas, utilizando un guion de preguntas previamente diseñado, para obtener información sobre la práctica pedagógica en competencias digitales; la flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas permitirá una exploración profunda de las perspectivas de los participantes. Díaz (2013) expresa que “la entrevista se caracteriza como una conversación con un propósito específico, que trasciende el mero acto de conversar.” (p.2). Esto implica que la conversación debe regirse por acuerdos previos, con pautas establecidas para los encuentros, permitiendo formular una serie de preguntas al entrevistado, quien puede responder con un lenguaje natural o coloquial.

Ahora bien, la utilidad de la entrevista semiestructurada en la investigación permitió al investigador no solo obtener respuestas, sino explorar los matices, las dudas que los facilitadores asocian a su práctica pedagógica. Se destacó la flexibilidad para profundizar en temas emergentes que no estaban previstos inicialmente en el guion de preguntas, facilitando que el docente universitario compartiera sus vivencias reales sobre las competencias digitales y la resiliencia tecnológica en el contexto universitario.

En virtud de garantizar el rigor científico y la pertinencia del guion de preguntas, se llevó a cabo un proceso de validación mediante juicio de expertos. Este procedimiento contó con la participación de tres (03) especialistas con amplia trayectoria en las áreas de metodología de la Investigación, tecnología Educativa y práctica Pedagógica. Los expertos evaluaron el instrumento bajo los criterios de

claridad, coherencia, relevancia y suficiencia, para luego ser ejecutado con los informantes claves.

Interpretación de la Información

El análisis de datos se guiará por el procedimiento establecido por Martínez (2006), que comprende las etapas de categorización, estructuración, contrastación y teorización, el cual se operacionalizó en estrecha armonía con las etapas de la fenomenología planteadas por Husserl para garantizar la capturar la esencia del fenómeno estudiado. Por consiguiente, el proceso analítico se desarrolló de la siguiente forma.

1.-Categorización: Se vinculó con la etapa descriptiva husserliana, fue el momento donde, tras la aplicación consciente de la epojé o suspensión del juicio, el investigador logró identificar las unidades de significado dentro de los protocolos de las entrevistas aplicadas a los docentes del Pedagógico de Rubio.

2. Estructuración: Se correspondió con la etapa estructural o de reducción eidética, permitiendo que el análisis trascendiera el plano de los relatos individuales para desentrañar la arquitectura íntima y compartida de las concepciones de los profesores.

3. Contrastación: En esta fase, se compararon los resultados con los elementos del marco teórico, específicamente con la problemática de estudio, para explicar la relevancia del estudio y su manifestación práctica; durante el desarrollo de esta etapa, se buscó establecer los nudos de coincidencia y las tensiones existentes entre la realidad palpable del aula y los ideales pedagógicos de la era digital.

De igual modo, la categorización de la información se organizó en función de las unidades temáticas que parten de los objetivos específicos de la investigación tales como: a) concepciones de los docentes sobre la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales y b) competencias digitales presentes en la práctica pedagógica de los docentes de educación superior. Martínez (2004) expresa que la unidad temática constituye aquel fragmento de información que goza de independencia conceptual,

funcionando como el cimiento esencial sobre el cual se articula la labor categorización y codificación en la investigación cualitativa.

Ahora bien, de las unidades temáticas surgieron las categorías iniciales, que fueron divididas en subcategorías tal como lo expresa Martínez (2004) “cuando una categoría es muy amplia, conviene dividirla en subcategorías para mayor precisión y claridad en el análisis” (p.270). Significa, que esta segmentación permite una mejor comprensión de la información. Finalmente, se presentan las categorías emergentes que son producto de los testimonios de los informantes.

4./Teorización: En este punto, se alinearon con la fase de síntesis trascendental, momento en el cual las vivencias del profesorado se entrelazaron dialécticamente con los referentes teóricos de la investigación. Esta integración permitió que la conciencia del investigador y la de los informantes clave se fusionaran para constituir los nuevos fundamentos teóricos, logrando que el conocimiento generado no fuera una simple descripción, sino una nueva realidad científica.

SECCIÓN IV

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el presente apartado se presenta el análisis de la información obtenida de los informantes clave. Es significativo destacar, como ya se explicó en la Sección III, que se trabajó con el método fenomenológico planteado por Husserl en total sincronía con la visión metodológica de Martínez (2004). Para materializar esta estructura analítica y resguardar la rigurosidad que exige el estudio, el trabajo de deconstrucción discursiva se respaldó operativamente en el software ATLAS.ti. Lejos de emplear el software como un simple repositorio de información, la carga de los protocolos de entrevista marcó el inicio de un escrutinio exhaustivo. Se llevó a cabo una revisión minuciosa y reflexiva, desgranando los textos línea por línea. Este nivel de acercamiento fue lo que hizo viable aplicar la codificación in vivo, rescatando las expresiones más representativas de los sujetos para luego organizarlas metodológicamente en unidades temáticas.

En consonancia con lo antes expuesto, en virtud de las unidades temáticas, las categorías iniciales, las subcategorías y las categorías emergentes que surgieron de las respuestas de los docentes entrevistados. a continuación, se presenta un cuadro de categorización, este orden lógico refleja el esfuerzo por decantar el discurso original, desentrañando los significados subyacentes en la praxis de los informantes para articular una visión coherente e integrada. Dicha matriz evidencia la evolución del análisis continuo, partiendo de los fragmentos discursivos textuales para comprender a profundidad el fenómeno objeto de estudio.

Tabla 2. Categorización de la Información

Unidad Temática	Categorías Iniciales	Subcategorías	Categorías Emergentes
	Percepción del docente sobre el concepto.	Conceptualización de la Práctica	Definición subjetiva de la CDD.

Concepciones de los docentes sobre la Práctica pedagógica apoyada en competencias digitales			Valoración de la importancia.
	Respuesta ante la actualización de herramientas.	Formación y Evolución Profesional	Impacto de la formación continua.
			Adaptación al cambio tecnológico.
	Concepciones pedagógicas previas.	Fundamentación y Concepciones	Influencia del marco curricular.
Sistemas de creencias.			
Competencias digitales presentes en la práctica pedagógica de los docentes de educación superior	Métodos de uso de recursos digitales.	Implementación y Didáctica	Estrategias de integración.
			Diversidad de modalidades.
	Reconocimiento de capacidades propias.	Desempeño y Desafíos	Fortalezas y autoeficacia.
			Barreras y resolución de conflictos.

Nota: Elaboración Propia

En el camino investigativo de la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales surgen las unidades de temáticas que se entrelazan con las categorías iniciales, para dar como resultado una serie de subcategorías y finalmente las categorías emergentes. Significa, que se articulan de manera sistemática unidades temáticas, categorías iniciales, sub categorías y categorías emergentes para explicar la configuración de la acción docente en contextos universitarios, estableciendo un marco que conecta percepciones individuales con decisiones institucionales y prácticas en aula. Ese enfoque integrado facilitó la identificación de intervenciones precisas en formación, diseño curricular, provisión de recursos y sistemas de evaluación. En suma, un enfoque que conecta sistemáticamente las unidades temáticas, categorías iniciales, subcategorías y categorías emergentes, clarifica y expone los procesos complejos.

Unidad Temática: Concepciones de los docentes universitarios sobre la Práctica pedagógica apoyada en competencias digitales desde las

La unidad temática Concepciones de los docentes universitarios sobre la Práctica pedagógica apoyada en competencias digitales surge del primer objetivo específico de la investigación. La práctica pedagógica apoyada en competencias digitales en la enseñanza superior ha experimentado una evolución profunda debido a la presencia constante de recursos informáticos. Este fenómeno trasciende la utilización de equipos electrónicos, situándose en la capacidad de los educadores para reformular sus estrategias didácticas según las necesidades del entorno. Las visiones internas que los catedráticos poseen sobre su actividad formativa, funcionan como un esquema mental que orienta la adopción de nuevas metodologías en el aula. En este marco, la labor del profesor se aleja de la instrucción convencional, para dar paso a una mediación donde la tecnología favorece la construcción de un saber más autónomo por parte del alumnado, validando así la pertinencia de las herramientas digitales en la formación profesional.

La consolidación de habilidades tecnológicas resulta indispensable para atender las demandas de la sociedad actual. No obstante, este progreso debe sustentarse en una reflexión pedagógica que supere la simple funcionalidad de las plataformas virtuales y se enfoque en el sentido educativo de cada intervención, en este sentido, la labor del facilitador trasciende el dominio instrumental de dispositivos y programas; requiere una resignificación de la praxis donde el componente digital actúe como un mediador que potencie el pensamiento crítico y la construcción colaborativa del conocimiento, evitando que la tecnología se convierta en un fin en sí misma. Sobre este aspecto, Cabero y Palacios, (2020) afirman que:

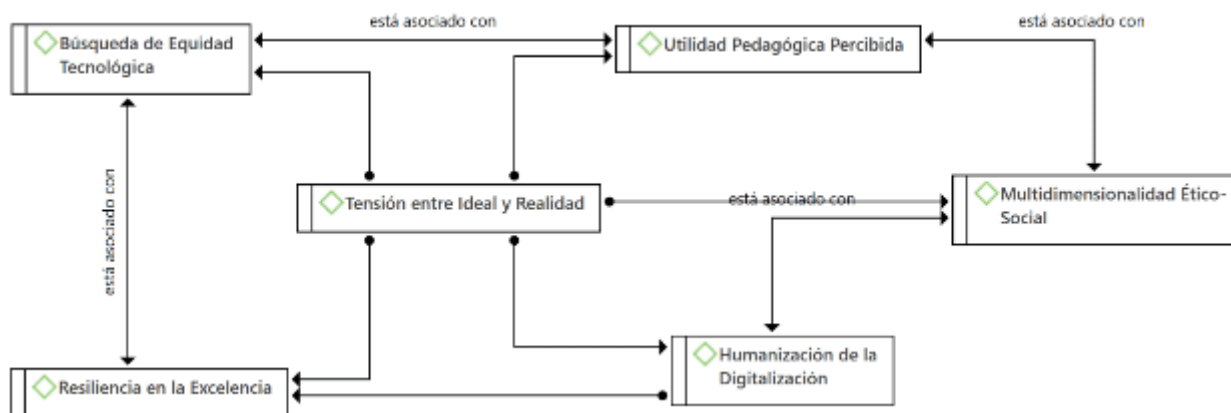
La competencia digital docente no se reduce únicamente a poseer habilidades tecnológicas para el manejo de dispositivos y herramientas, sino que implica una capacidad mucho más amplia que permite al profesorado integrar estas tecnologías de forma didáctica en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, ajustándolas a las necesidades de sus estudiantes y a los objetivos pedagógicos planteados en el currículo universitario. (p. 364)

Los hallazgos derivados de la investigación permiten entender que las concepciones del profesorado universitario constituyen el eje motor de la innovación en el aula. Aquellas perspectivas que valoran la flexibilidad y la actualización constante facilitan que la práctica pedagógica se vuelva más dinámica y efectiva frente a los retos de la bimodalidad. Por el contrario, los enfoques que perciben lo digital como un agregado secundario o puramente instrumental suelen obstaculizar el avance de la formación superior. De hecho, la mejora de la docencia universitaria exige una política institucional que priorice el desarrollo de estas capacidades como un componente intrínseco de la identidad profesional docente, asegurando un aprendizaje de calidad y coherente con la realidad contemporánea.

Categoría Inicial: Percepción del docente sobre el concepto

La percepción que posee el docente sobre el concepto de competencia digital constituye el eje central de la experiencia vivida en el aula universitaria contemporánea, desde la fenomenología, se busca captar la esencia de lo que significa ser un profesional competente en la era de la información. Los participantes del estudio asocian este concepto con una exigencia institucional que a veces supera los recursos personales y técnicos disponibles para su ejecución. Díaz, (2020) expone que la percepción de la tecnología en la docencia se encuentra ligada a la utilidad pedagógica que el profesor otorga en su planeación, esta mirada interna permite descubrir las tensiones existentes entre la teoría pedagógica ideal y la práctica real ejecutada en condiciones de precariedad material.

Figura 1. Percepción del docente sobre el concepto



Nota: Elaboración Propia.

La red semántica que articula la percepción docente sobre la competencia digital, situando la *tensión entre ideal y realidad* como el nodo articulador que conecta las dimensiones operativas con las éticas. Esta tensión central se vincula bidireccionalmente con la *búsqueda de equidad* y la *resiliencia en la excelencia*, sugiriendo que el profesorado no solo se enfrenta a limitaciones técnicas, sino que estas condicionan su capacidad para mantener la calidad académica en contextos de precariedad. El esquema revela que la integración de la tecnología no es un proceso lineal, sino un equilibrio constante entre las exigencias institucionales y los recursos personales disponibles.

Por otro lado, la red destaca una fuerte asociación entre la *utilidad pedagógica percibida*, la *multidimensionalidad ético-social* y la *humanización de la digitalización*. Estos vínculos demuestran que la visión del docente trasciende lo meramente instrumental; la tecnología se valida solo si cumple un propósito pedagógico que conserve la esencia humana y el diálogo crítico. En conjunto, el gráfico ilustra un modelo de resistencia profesional donde el éxito de la digitalización depende de la capacidad de los actores para transformar herramientas frías en puentes afectivos, integrando la ética y la equidad como motores fundamentales de su práctica en el aula.

Para los educadores en la región fronteriza, la percepción tecnológica se ve mediada por la búsqueda constante de la equidad en el aprendizaje de sus alumnos. Valenzuela, (2023) señala que la aceptación de las tecnologías por parte del

profesorado depende de la percepción de facilidad de uso y utilidad para el aprendizaje significativo. Se considera que el docente percibe la tecnología como un puente capaz de acercar al estudiante mediante una gestión adecuada de las plataformas informáticas, centrando su formación en transformar la visión puramente técnica en una perspectiva más pedagógica y humanista de la digitalización escolar en Venezuela. Esta postura ayuda a que el educador se sienta empoderado y conserve su rol protagónico frente al avance rápido de los sistemas de inteligencia artificial, resulta necesario fortalecer el vínculo afectivo y el diálogo crítico a pesar de la mediación necesaria de las pantallas durante el acto pedagógico.

El estudio de estas percepciones revela que el docente universitario asocia el concepto de competencia con la capacidad de innovar sin perder la esencia humana fundamental, se manifiesta una preocupación permanente por mantener la calidad académica en tiempos de crisis y cambios profundos que afectan la estabilidad de la institución. Meléndez et al. (2022) argumenta que la educación actual debe priorizar el desarrollo de competencias transversales que permitan a los sujetos navegar en un mundo complejo y digitalizado, esta unidad de análisis confirma que el concepto de digitalización docente es multidimensional y abarca aspectos éticos, sociales y técnicos de gran relevancia investigativa. La percepción de los actores en el IPRGR refleja una lucha constante por sostener la excelencia pedagógica bajo condiciones complejas y es el análisis cualitativo que permite dar voz a estos sujetos y entender sus retos en el camino hacia la maestría digital en la formación docente.

Por otro lado, la relevancia asignada a la tecnología dentro de la educación universitaria se ha convertido en un tema de debate recurrente en las investigaciones pedagógicas latinoamericanas recientes. Se supone que la tecnología posee un papel protagónico en la democratización del acceso a la información y en la creación de puentes comunicativos eficientes, entonces, los docentes reconocen que estos recursos resultan indispensables para mantener la operatividad de los programas académicos en situaciones de contingencia social o de infraestructura, explica Salinas Matute (2024), la importancia de los medios digitales radica en su capacidad para potenciar las habilidades cognitivas de los estudiantes de manera significativa,

observando una tendencia a integrar aplicaciones que facilitan la gestión del conocimiento y la colaboración entre pares académicos dentro de la institución.

Subcategoría: Conceptualización de la Práctica

La interpretación de la praxis educativa en el escenario universitario actual requiere un análisis profundo sobre la esencia del quehacer docente dentro del entorno digital, así se observa una necesidad imperante de reconstruir los significados que los profesores otorgan a sus acciones diarias en el contexto del IPRGR. Esta labor de conceptualización se aleja de definiciones mecánicas para comprender la subjetividad inherente a la profesión pedagógica en la actualidad de Venezuela. En palabras de Ruiz (2022), explica que la práctica docente cualitativa se define como un sistema de acciones intencionadas que buscan la transformación del sujeto mediante el diálogo y la reflexión crítica constante. El análisis de esta premisa revela que la labor pedagógica no constituye un evento aislado del contexto social. Representa una red de interacciones simbólicas donde el educador asume el rol de mediador entre el conocimiento técnico y la realidad humana.

La fundamentación de esta categoría encuentra sustento en las directrices establecidas por las instituciones que rigen el quehacer académico nacional bajo un marco metodológico riguroso, al respecto, el documento normativo establece los parámetros necesarios para la interpretación de estas realidades complejas mediante un discurso coherente y sistemático, siguiendo los parámetros necesarios para la interpretación de estas realidades complejas mediante un discurso coherente y sistemático. En este sentido, el Manual del Pedagógico, UPEL (2025) menciona:

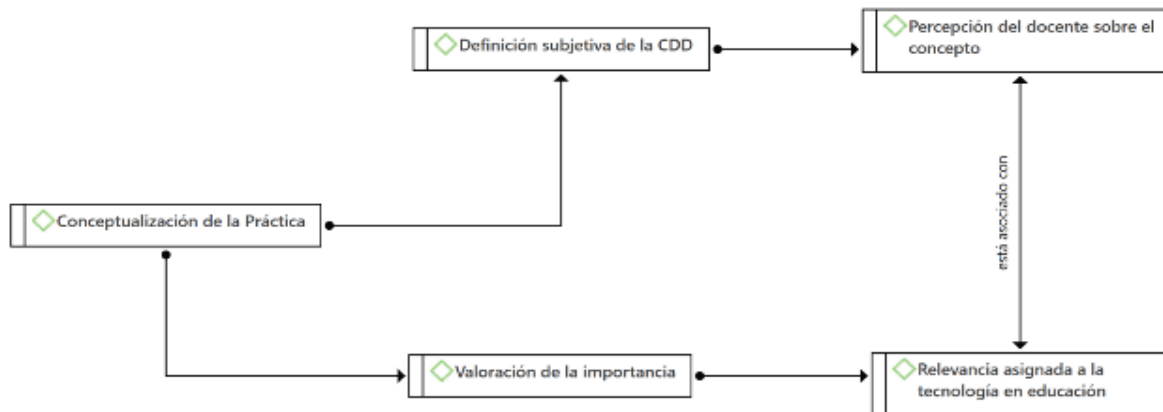
El proceso de categorización en la investigación cualitativa representa una operación intelectual de gran complejidad, donde el investigador identifica unidades de significado para organizar el discurso de los sujetos participantes. En este sentido, la práctica pedagógica debe ser analizada desde una perspectiva holística que considere tanto las competencias tecnológicas como los valores éticos que sustentan el ejercicio docente en el contexto de la transformación digital universitaria venezolana. (p. 82).

El análisis de la conceptualización docente revela que la praxis no es un evento aislado, constituye más bien una red de interacciones simbólicas y técnicas asumiendo

que el profesor universitario debe trascender la instrucción básica para convertirse en un arquitecto de entornos virtuales de aprendizaje significativos. La realidad institucional del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" demanda que esta visión se traduzca en estrategias concretas que respondan a las brechas digitales existentes. Los hallazgos preliminares sugieren que la práctica se define a través de la resiliencia y la creatividad del personal académico frente a las limitaciones materiales.

Por tanto, esto no se reduce a una ejecución técnica, sino que constituye una labor reflexiva y situada que busca dinamizar el espacio de aprendizaje mediante la interacción constante entre los actores educativos. En este escenario, la apropiación de recursos tecnológicos permite que la labor docente responda a las exigencias del entorno actual, funcionando como un eje que favorece la construcción de saberes más participativos y flexibles. De esta forma, el sentido de estas intervenciones depende directamente de la interpretación que el docente hace de su función mediadora frente a las herramientas informáticas, otorgando una naturaleza propia a cada experiencia formativa en la universidad.

Figura 3. Conceptualización de la Práctica



Nota: Red semántica generada mediante el software ATLAS.ti

Esta visión interpretativa integra los principios pedagógicos universales y las condiciones concretas que viven las aulas venezolanas, mostrando cómo la teoría cobra sentido cuando se observa en la práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, los

marcos teóricos se enlazan con las acciones y decisiones que los docentes toman a diario, revelando su papel como agentes que reconfiguran continuamente su labor profesional, el profesorado aparece, así como constructor activo de su entorno laboral y de las estrategias didácticas, alguien que adapta, prueba y transforma recursos según las necesidades reales de sus estudiantes. La indagación sobre las vivencias y creencias del cuerpo docente aporta la evidencia necesaria para sostener una reflexión conceptual sólida. El estudio de estas percepciones es el punto de partida para generar los fundamentos teóricos propuestos en el objetivo general de la investigación.

La realidad institucional de Gervasio Rubio exige que la visión pedagógica se traduzca en estrategias concretas que respondan a las brechas digitales existentes en la zona fronteriza, hallazgos sugieren que la práctica se define a través de la resiliencia y la creatividad del personal académico frente a las limitaciones materiales. Tal como afirma Arellano (2024), la innovación educativa en contextos de vulnerabilidad depende de la capacidad del docente para resignificar su entorno mediante el uso estratégico de los recursos disponibles. Mencionados aspectos permiten establecer un puente sólido entre la teoría pedagógica universal y la realidad palpable de las aulas venezolanas contemporáneas. Conceptualizar la práctica implica reconocer al docente como un sujeto activo que reconstruye su realidad profesional cada jornada.

El estudio de estas percepciones constituye el punto de partida para generar los fundamentos teóricos que orientan el cumplimiento del objetivo general. La formación docente adquiere así un carácter emancipador que fortalece el tejido social desde la academia, permitiendo una evolución constante del pensamiento educativo frente a los desafíos impuestos por la globalización y la tecnología. De hecho, Según Pozo y Crespo (2006) “Las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje constituyen un filtro a través del cual interpretan la realidad educativa y toman decisiones pedagógicas.” (p. 21), estas concepciones docentes que actúan como filtros cognitivos influyen en la forma en que se planifica, enseña y evalúa, revelando la dimensión subjetiva y al mismo tiempo precisa del quehacer pedagógico. En este sentido, comprender dichas concepciones permite acceder a los significados profundos que los educadores atribuyen a su práctica en escenarios digitales.

La práctica pedagógica digital es concebida por muchos como una oportunidad para innovar, diversificar estrategias y fortalecer el vínculo con los estudiantes, mientras que otros la perciben como una exigencia institucional que requiere acompañamiento y formación continua. Es por ello que para Palacios (2021) “La práctica pedagógica digital no puede entenderse como una simple transposición de contenidos al formato virtual, sino como una construcción ética, categórica y relacional que implica nuevas formas de interacción y sentido.” (p. 11).

La tecnología se convierte en mediación significativa, y no en fin en sí misma; Cabero, (2020) indica que “La integración de las TIC en la práctica docente exige no solo competencias técnicas, sino también una reflexión pedagógica que permita su uso con sentido educativo” (p. 21); se enfatiza que el uso de tecnología debe estar guiado por criterios pedagógicos, no instrumentales. En este mismo orden de ideas, se tiene a Area, (2010) quien asevera que “Las competencias digitales deben orientarse hacia una educación crítica, inclusiva y transformadora, donde el docente actúe como agente de cambio.”, (p. 8) Desde el enfoque interpretativo, se resalta el papel del docente como protagonista de la transformación educativa.

Ahora bien, la conceptualización de la práctica docente en el ámbito universitario demanda una revisión cuidadosa de los significados que el profesorado atribuye a su labor en escenarios mediados por tecnologías digitales. Entender esta praxis implica reconocer que no se reduce a la aplicación de técnicas, sino que se configura como un proceso cargado de sentidos, experiencias y decisiones que se construyen día a día. En el contexto universitario, esta reflexión adquiere un peso particular debido a las condiciones sociales y materiales que influyen en la formación del docente. Los hallazgos muestran que la práctica pedagógica se transforma en un tejido vivo donde el educador combina saberes pedagógicos con estrategias de adaptación frente a las brechas tecnológicas.

Aunado a lo anterior, la comprensión de la práctica también invita a reflexionar sobre las tensiones que surgen cuando el discurso institucional impulsa modelos pedagógicos con apoyo digital, pero las condiciones reales de trabajo dificultan su aplicación cotidiana. En la realidad contextual de la institución, esta contradicción se

vuelve evidente cuando el profesorado intenta incorporar recursos digitales mientras enfrenta interrupciones eléctricas, conexiones inestables y una formación que no siempre acompaña las exigencias del entorno. Esta brecha entre lo que se propone y lo que realmente puede hacerse convierte la práctica en un ejercicio continuo de ajustes, donde el docente debe reinventar estrategias para sostener práctica. Tales tensiones muestran que la praxis no puede separarse de las condiciones materiales que la atraviesan, pues es justamente en esa fricción donde se redefine el sentido de la labor educativa y se revelan los límites y posibilidades de la transformación pedagógica.

Categoría Emergente: Definición subjetiva de la Competencia Digital Docente

La definición subjetiva de la Competencia Digital Docente (CDD) se construye a partir de la trayectoria personal y profesional de cada educador universitario de la región, proceso dinámico que implica que cada individuo asimile las herramientas tecnológicas de acuerdo con su nivel de confianza y su formación previa en el área del conocimiento técnico. En el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, esta concepción se vincula estrechamente a la capacidad de resolver problemas técnicos en condiciones de conectividad limitada. Monjelat (2025) sostiene que la competencia digital docente representa un conjunto de saberes que permiten el uso crítico y seguro de las tecnologías de información. El análisis de esta premisa sugiere que la construcción interna del docente determina su actitud hacia la formación continua y la experimentación metodológica, aquí la subjetividad actúa como un filtro fundamental mediante el cual el profesor gestiona y transmite el saber, es así que el informante:

1ICDUEM: Fundamental para facilitar hoy en día las clases de los docentes universitarios en cualquier especialidad.

2ICDUEP: Ha sido un poco deficiente, debido a que la mayoría de los docentes no están formados en competencias digitales, se han usado algunas como consideramos que se hace correctamente.

3ICDUEI: La defino como la enseñanza fundamental de esta era, los docentes universitarios tenemos la responsabilidad de afianzarnos cada día con la evolución de las nuevas tecnologías.

4ICDUEEF: Podrían continuar con el proceso de enseñanza desde cualquier espacio.

5ICDUER: Es una herramienta precisamente que ayudan y que apoyan a que el docente tenga un mejor proceso de enseñanza, que el estudiante tenga un mejor proceso de aprendizaje, y que finalmente, pues, ese acto educativo se dé de forma eficiente.

Con respecto a la triangulación de los hallazgos, se halló una clara convergencia en la percepción de la CDD como una necesidad ineludible y transformadora. Puesto que los informantes 1ICDUEM y 3ICDUEI, coincidieron en otorgarle un carácter fundamental y de responsabilidad ante la evolución de los tiempos, señalando que es el motor que facilita la enseñanza en cualquier especialidad. Esta visión coincidió con lo planteado por Monjelat (2025), quien define esta competencia como un conjunto de saberes para el uso crítico de las tecnologías. En este plano, la subjetividad del docente actuó como el primer filtro para gestionar el saber hacia las nuevas generaciones.

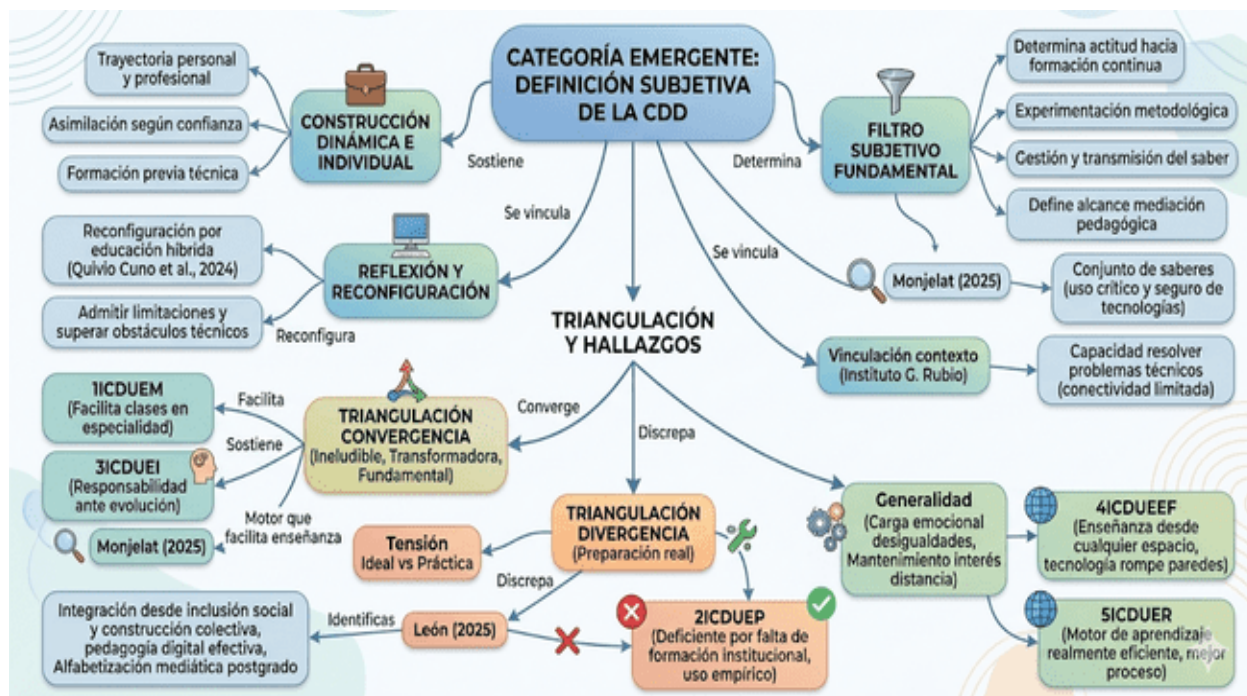
Para los docentes latinoamericanos, el desarrollo de una pedagogía digital efectiva conlleva una carga emocional significativa debido a las desigualdades históricas en el acceso a recursos modernos. León (2025) afirma que las tecnologías deben ser integradas desde una mirada pedagógica que privilegia la inclusión social y la construcción colectiva del conocimiento especializado. Esta perspectiva interpretativa indica que el facilitador percibe su competencia como la habilidad para mantener el interés del estudiante a pesar de la distancia física existente, donde el profesor busca crear contenidos que resulten culturalmente relevantes y accesibles para todos los participantes en diversos formatos de distribución digital disponibles resultando evidente que la alfabetización mediática constituye un pilar esencial dentro de los programas de formación de postgrado en la educación superior venezolana.

En contra parte, el análisis devela una divergencia significativa en cuanto a la preparación real para enfrentarse a este reto. Autores como León (2025) abogan por una integración pedagógica desde la inclusión y la construcción colectiva, el informante 2ICDUEP discrepa de la visión optimista al calificar la situación actual como deficiente. El extracto puso de manifiesto una tensión latente: los facilitadores reconocen la importancia del recurso, pero admiten que su uso se ha dado de forma empírica, ante la falta de una formación institucional sistemática.

Seguidamente, la distancia entre el ideal pedagógico y la práctica diaria encuentra un matiz clave en la generalidad, así pues, analizando la voz de los facilitadores así como manifiesta el informante 4ICDUEEF, la tecnología ha roto las paredes del aula, permitiendo que el acto educativo fluya en cualquier momento y lugar, entonces esta idea se complementa con la visión de 5ICDUER, quien sostiene que la CDD es, en última instancia, el motor que hace que el aprendizaje sea realmente eficiente.

La construcción de este concepto subjetivo permite que el educador se reconozca como un aprendiz permanente en una sociedad que evoluciona de manera acelerada. Se observa que la definición de competencia digital en los sujetos de estudio está influenciada por la necesidad de adaptación al cambio constante del entorno. Quivio Cuno et al. (2024) indica que la educación híbrida exige una reconfiguración de las competencias docentes para atender las nuevas formas de interacción y producción del saber, el análisis revela que la práctica pedagógica se enriquece cuando el docente admite sus limitaciones y busca superar obstáculos técnicos. Resulta vital comprender que esta definición es dinámica y se ajusta a las exigencias que surgen de la interacción diaria con el ecosistema universitario donde la subjetividad del profesor se convierte en el motor que otorga un propósito educativo real y trascendente a las herramientas informáticas.

Figura 4. Definición subjetiva de la competencia digital docente



Nota: Elaboración propia

Categoría Emergente: Valoración de la importancia

La valoración de la importancia que el docente otorga a sus herramientas de trabajo constituye un pilar fundamental en la transformación de los modelos educativos tradicionales hacia esquemas más flexibles, este juicio de valor influye directamente en la motivación intrínseca del profesor para adoptar cambios significativos en su planificación académica de cada semestre. Según indica García y Trujillo (2023), la jerarquización de estos elementos responde a la necesidad de mantener la vigencia del conocimiento frente a una audiencia estudiantil altamente digitalizada. Esta apreciación representa un compromiso ético con la calidad de la enseñanza que se imparte en las aulas universitarias venezolanas, la relevancia otorgada a la innovación permite que el docente se posicione como un agente de cambio dentro de su comunidad académica de manera efectiva.

Ahora bien, resulta imperante entender que la valoración positiva de los recursos disponibles facilita la superación de las barreras institucionales que limitan el crecimiento profesional, la subjetividad del educador define el éxito de las políticas de integración tecnológica nacional. Es así, que los informantes clave señalan:

1ICDUEM: Para mí es sumamente agradable desarrollar actividades digitales para complementar las prácticas pedagógicas, el hecho de poder visualizar el diseño y la creatividad de los temas de cada estudiante, su individualidad y sus gustos en temáticas científicas, me llenan de satisfacción.

2ICDUEP: Una oportunidad para transformar la manera en que enseño, también la manera de concebir el aprendizaje y la evaluación.

3ICDUEI: Las considero fundamentales, varias de ellas se corresponden a los recursos que actualmente se llevan a cabo en la educación semipresencial

4ICDUEEF: Me proporcionan la posibilidad de continuar con el proceso de formación en espacios y horarios fuera del asignado por la universidad, poder responder inquietudes, desarrollar clases con elementos digitales ha generado mejores resultados en ciertas oportunidades

5ICDUER: Apoyan a que el docente tenga un mejor proceso de enseñanza, que el estudiante tenga un mejor proceso de aprendizaje, y que finalmente, pues, ese acto educativo se dé de forma eficiente.

En los hallazgos se evidencia una coincidencia significativa en la percepción de la utilidad pedagógica. Puesto que los informantes 3ICDUEI y 5ICDUER convergieron en calificar las herramientas como fundamentales y apoyos esenciales para que el acto educativo se dé de forma eficiente. Esta visión de eficiencia encontró concordancia con en el planteamiento de Guerrero (2026), quien demuestra que, en el contexto latinoamericano, el desempeño del profesor actual está intrínsecamente unido a la solidez de sus competencias digitales; bajo este planteamiento, la tecnología supone un componente que valida la eficacia de la práctica pedagógica en contextos actuales.

Además, al profundizar en la importancia expresada por los docentes, emergieron matices divergentes que enriquecieron la comprensión del fenómeno. Partiendo del informante 1ICDUEM manifestando que el desarrollo de actividades digitales le resultó sumamente agradable, haciendo énfasis en visualizar la creatividad y los gustos de sus estudiantes, lo que generó una profunda satisfacción. Lo descrito se complementa con la postura de 2ICDUEP, quien argumentó más allá del recurso técnico hacia el propósito educativo, haciendo énfasis que la verdadera valoración reside en la oportunidad para transformar la esencia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Por último, se unió la visión pragmática de 4ICDUEEF quien resaltó la capacidad de la tecnología para trascender los espacios y horarios universitarios, garantizando así la continuidad del acto educativo incluso en entornos de alta complejidad.

La integración de esta postura en el contexto del Instituto Gervasio Rubio permite vislumbrar una ruta hacia la excelencia académica a pesar de las dificultades del entorno geográfico, en este contexto se percibe que el personal académico otorga una alta importancia a la formación continua como vía para legitimar su rol en la

sociedad del conocimiento actual. Al respecto, Moreira, et al. (2024) señala que la creación de experiencias de aprendizaje significativas deja una huella duradera en la formación integral del futuro profesional de la educación. Esta visión trasciende la simple operación de dispositivos electrónicos y se enfoca en el diseño de materiales didácticos originales que responden a necesidades locales, estableciendo una relación directa entre la valoración del recurso y la calidad del producto educativo final que llega a los estudiantes.

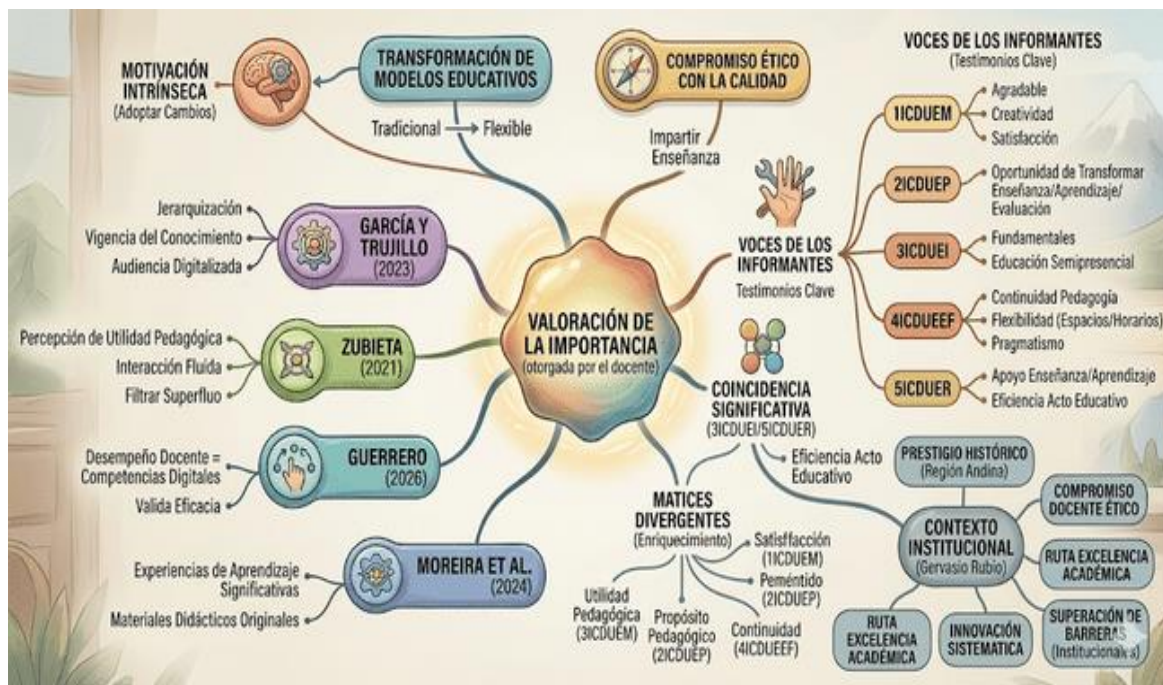
La conciencia profesional del cuerpo docente sostiene el prestigio histórico del Instituto Gervasio Rubio como referente regional en formación pedagógica, ese compromiso se traduce en prácticas sostenidas que buscan garantizar la continuidad académica mediante procesos de innovación sistemática, además, en la praxis cotidiana la pedagogía se configura como un fenómeno complejo donde convergen saberes, valores y herramientas técnicas orientadas hacia el aprendizaje. La institución articula esta postura con una visión estratégica que permite proyectar una senda hacia la excelencia académica pese a las limitaciones geográficas, por su Moreira et al. (2024) aportan evidencia de que experiencias de aprendizaje bien diseñadas que producen efectos perdurables en la formación integral del futuro docente.

Continuamente, esta conciencia profesional permite que el instituto mantenga su prestigio histórico como centro de formación pedagógica de referencia en la región andina, el compromiso docente se manifiesta en el esfuerzo invertido para garantizar la continuidad académica bajo esquemas de innovación permanente donde la práctica pedagógica se manifiesta como un fenómeno complejo coexistiendo con la técnica para garantizar el aprendizaje. En su labor diaria, los docentes combinan su experiencia pedagógica con el manejo progresivo de herramientas digitales para responder a las demandas actuales de la educación. En este escenario, la práctica docente se configura como un proceso complejo donde intervienen creatividad, análisis crítico y una permanente capacidad de adaptación, y además, no depende únicamente de los recursos disponibles, sino de la habilidad del facilitador para transformar las dificultades en oportunidades que enriquecen la formación académica.

Por otro lado, la valoración que el profesorado asigna a los recursos que utiliza en su quehacer diario adquiere un sentido decisivo para comprender cómo se reconfiguran los modelos educativos en el ámbito universitario. Esta apreciación no solo orienta la elección de herramientas, sino que también incide en la disposición del docente para transformar su práctica pedagógica. Esta mirada cobra especial relevancia debido a las desigualdades que atraviesan la digitalización en la región. Los hallazgos muestran que la importancia atribuida a los recursos tecnológicos se vincula con la capacidad para propiciar interacciones más cercanas, convirtiéndose en un elemento que fortalece la experiencia formativa y la hace más pertinente al contexto.

Dentro de este marco reflexivo, vale señalar lo planteado por Zubieta, (2021) manifiesta que la importancia asignada a las competencias digitales por parte del profesorado universitario en América Latina se vincula a la percepción de utilidad pedagógica. El autor indica que los docentes valoran más aquellas herramientas que permiten una interacción fluida y una retroalimentación inmediata con el alumno en los entornos virtuales, esta apreciación crítica ayuda a filtrar los recursos tecnológicos superfluos para centrarse en aquellos que realmente aportan valor al proceso de construcción del saber compartido. La formación profesional debe fortalecer este criterio de selección para evitar la saturación informativa y el uso de plataformas sin un propósito educativo definido, asumiendo que la valoración de la importancia es un proceso reflexivo que permite al educador ajustar sus métodos a las realidades socioculturales, esta postura teórica refuerza la idea de que la tecnología es un medio potente para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Figura 5. Valoración de la importancia



Nota: Elaboración propia (2026).

Categoría Inicial: Respuesta ante la actualización de herramientas

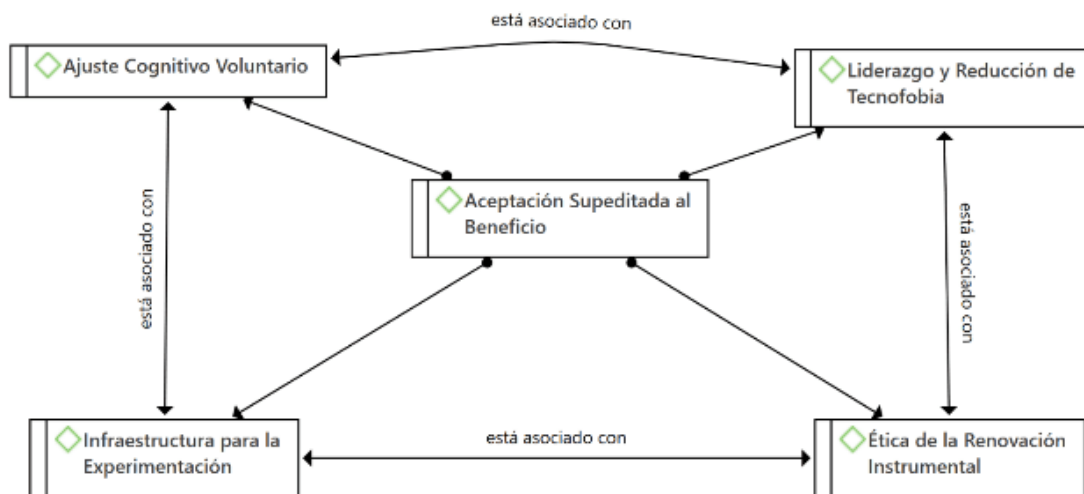
La respuesta docente frente a la actualización de herramientas digitales se manifiesta como un proceso de ajuste cognitivo que trasciende la simple manipulación de nuevos dispositivos, esto implica una disposición voluntaria para integrar actualizaciones de software y plataformas educativas que emergen constantemente en el ecosistema universitario. Al respecto, Ortigoza et al. (2023) sostienen que la percepción de utilidad pedagógica constituye el factor determinante para que el profesorado adopte e incorpore innovaciones tecnológicas en su praxis cotidiana. El análisis de esta premisa revela que la aceptación de nuevos recursos está supeditada a la claridad de los beneficios educativos que estos aportan al proceso formativo, una actitud proactiva ante la renovación instrumental reduce significativamente la tecnofobia y fortalece el liderazgo del educador en entornos de aprendizaje virtuales.

La resiliencia profesional permite que el personal académico convierta las actualizaciones técnicas en oportunidades para dinamizar la transferencia del conocimiento científico, estableciéndose una cultura de mejora permanente que garantiza la competitividad de la docencia superior en contextos de alta complejidad técnica. Ahora bien, la capacidad resiliente se traduce en una flexibilidad cognitiva que

facilita la transición hacia nuevos modelos de enseñanza, donde la tecnología se pone al servicio de la calidad académica y la pertinencia social.

La gestión del cambio ante la llegada de aplicaciones emergentes requiere una infraestructura institucional que soporte la experimentación pedagógica y el intercambio de saberes técnicos. El profesorado manifiesta su capacidad de adaptación mediante la exploración autónoma de funcionalidades que permitan optimizar la interacción sincrónica y asincrónica con los grupos de estudiantes. Según indica Sanabria (2023), la formación docente adquiere un sentido trascendental cuando logra articular el dominio de las herramientas digitales con las necesidades didácticas reales del aula, esta visión interpretativa sugiere que la respuesta institucional debe ir acompañada de procesos de acompañamiento que minimicen la incertidumbre ante el reemplazo de tecnologías obsoletas por sistemas avanzados. La pericia para navegar en interfaces renovadas se traduce en una mayor fluidez discursiva y una organización eficiente de los contenidos programáticos del currículo.

Figura 2. Respuesta ante la actualización de herramientas



Nota: Elaboración Propia

La red semántica, deja ver que el profesorado debe reconfigurar deliberadamente marcos y prácticas, aunque su eficacia se ve limitada por cargas laborales, tiempo y desigualdades de recursos; simultáneamente, el liderazgo y las estrategias para reducir la tecnofobia aportan visión, formación y apoyo emocional,

pero pueden reproducir jerarquías y priorizar soluciones tecnocráticas. La infraestructura para la experimentación (conectividad, dispositivos y laboratorios) facilita ciclos de prueba y escalamiento, aunque la entrega aislada de equipos sin políticas de soporte genera obsolescencia y amplía brechas. La ética de la renovación instrumental establece principios de equidad, privacidad y transparencia que deben traducirse en protocolos y rendición de cuentas; y la aceptación supeditada al beneficio condiciona la continuidad a la percepción de ventajas verificables, riesgo que puede privilegiar resultados inmediatos sobre procesos formativos profundos.

El comportamiento del catedrático ante la evolución de los recursos informáticos define la capacidad de la universidad para mantenerse vigente en la frontera del conocimiento global. La asimilación de actualizaciones permite que los procesos de enseñanza se mantengan alineados con los estándares de calidad que exigen los organismos de acreditación educativa internacional. Saldrín et al. (2025) afirman que el dominio técnico de las herramientas digitales transforma la percepción que el profesor posee sobre su propia autoeficacia profesional frente al estudiantado, este análisis interpretativo de esta postura refuerza la idea de que la seguridad operativa es el sustento de una práctica pedagógica libre de barreras comunicacionales. La disposición al cambio tecnológico asegura que la institución rural proyecte una imagen de modernidad y pertinencia social hacia la comunidad académica externa.

Subcategoría: Formación y Evolución Profesional

La evolución profesional del docente universitario en la época contemporánea constituye un proceso de metamorfosis constante ante las demandas sociales vigentes, se entiende que el profesor del Instituto Gervasio Rubio debe transitar desde modelos tradicionales hacia perfiles investigadores y mediadores. Este desarrollo requiere un ecosistema institucional que promueva la actualización de conocimientos y la reflexión sobre la práctica en el aula. López-Rey (2024) indica que la enseñanza en red exige una reconfiguración de los roles docentes para favorecer una construcción colaborativa del saber. El análisis de esta premisa revela que la formación académica representa un derecho que garantiza la pertinencia de las universidades. La trayectoria del educador

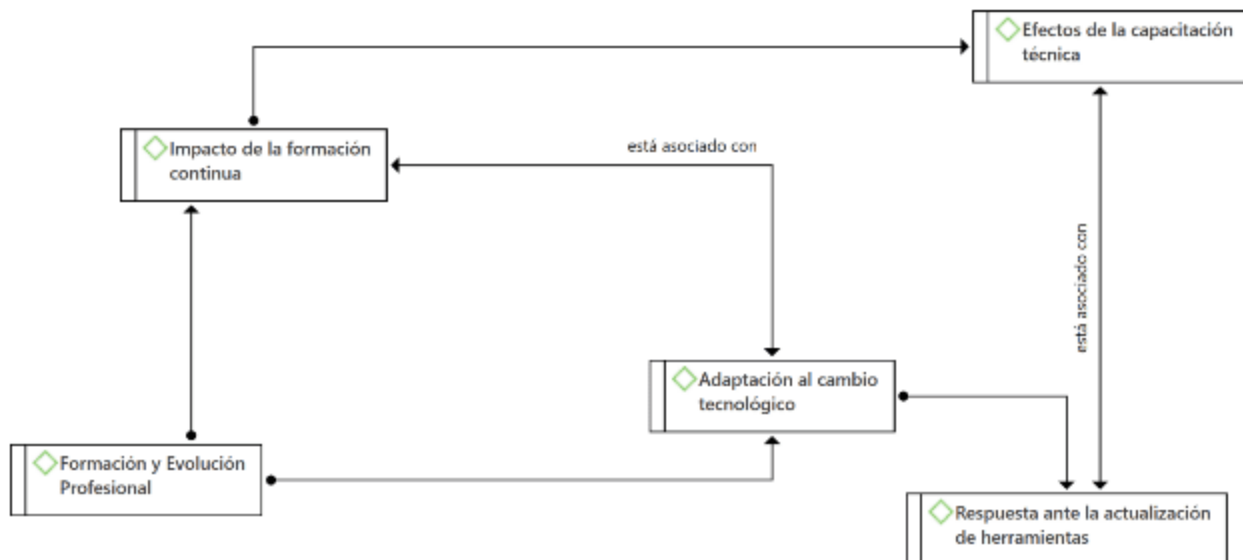
se ve enriquecida por la adquisición de habilidades que permiten gestionar la información de manera crítica, el fortalecimiento de estas competencias asegura que la evolución profesional responda a los estándares internacionales de calidad educativa regional.

El sustento teórico de esta categoría reside en el reconocimiento de la educación como un fenómeno dinámico que exige actualización permanente. Rama (2023) aporta una visión estructural sobre el crecimiento docente en los términos citados a continuación:

La formación docente en la era digital no puede limitarse a la capacitación técnica instrumental, requiere un cambio de paradigma hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. El profesor debe evolucionar desde ser un transmisor de contenidos hacia un gestor de comunidades de aprendizaje, donde la tecnología actúe como el soporte infraestructural que permite la movilidad académica y la democratización del conocimiento en el escenario latinoamericano actual. (pág. 89).

Tal postulado identifica que el docente dejó de ser un ente estático depositario de verdades, se supone que la digitalización exige una reconfiguración de los tiempos y espacios dedicados al estudio. Esta visión trasciende la simple operación de dispositivos informáticos y se enfoca en una gestión pedagógica incluyente, el compromiso institucional facilita que el profesorado asuma el liderazgo en la construcción de nuevas metodologías.

Figura 8. Formación y Evolución Profesional



Nota: Elaboración Propia

La realidad del Instituto Gervasio Rubio muestra que los profesores buscan formas efectivas de actualizarse pese a las limitaciones de infraestructura, formación continua, conectividad, esta voluntad de progreso define la esencia del pedagogo venezolano, quien encuentra en la formación una herramienta de empoderamiento intelectual. Díaz-Barriga (2020) señala que la efectividad de las herramientas digitales depende directamente de la intencionalidad educativa con la cual se utilizan. El análisis de este planteamiento sugiere que el desarrollo profesional impulsa la mejora de los currículos y la innovación metodológica, la evolución del docente refleja una universidad que evita quedar obsoleta ante el avance imparable de la ciencia y técnica.

Esta transición exige que el profesorado asuma un rol protagónico en la construcción de nuevas metodologías para la formación rural. Se supone que el cambio hacia lo virtual requiere una disposición actitudinal favorable por parte del gremio académico, es el fortalecimiento de la identidad profesional vinculada con la capacidad de adaptación a las plataformas informáticas que forjan la práctica pedagógica; dicha transformación requiere priorizar soluciones contextualizadas que consideren limitaciones en cuanto a conectividad, disponibilidad de dispositivos y características socioculturales del estudiantado, la práctica pedagógica resultante debe articular

objetivos claros, secuencias didácticas flexibles y criterios de evaluación que reconozcan procesos asincrónicos y modalidades híbridas de interacción.

Categoría Emergente: Impacto de la formación continua

El impacto de la formación continua se manifiesta en la capacidad de respuesta que el docente ofrece ante las problemáticas del entorno educativo virtual actual. Se observa que la actualización permanente de los conocimientos permite que el profesorado posea mayor seguridad al momento de implementar nuevas plataformas en su trabajo pedagógico diario. En el contexto del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, esta formación se traduce en una mejora sensible de la calidad de los materiales didácticos producidos institucionalmente.

Al respecto, Rodríguez et al. (2023) sostienen que la importancia asignada a las competencias digitales por parte del profesorado universitario está vinculada a la percepción de utilidad pedagógica institucional, el análisis de esta premisa sugiere que el dominio conceptual de las herramientas tecnológicas reduce la resistencia al cambio dentro de los entornos virtuales de aprendizaje. La formación constante garantiza que el educador se posicione como un líder capaz de gestionar el conocimiento de forma eficiente. Este proceso de aprendizaje permanente dota al docente de las facultades necesarias para enfrentar la incertidumbre del mundo laboral con éxito. Es así que el informante:

1ICDUEM: La adquisición de las competencias, como se refiere, depende de cada docente y su postura en cuanto a las herramientas digitales, para mí importante estar en constante preparación, aprendizaje y enseñanza; el hecho de manejar nuevas competencias, ya que es necesario estar en comunicación con los estudiantes.

2ICDUEP: Proceso de aprendizaje y crecimiento constante, debido a que pasamos de solo impartir clases en un aula a comunicarnos e impartir clases a través de una pantalla, luego con la creación de un sinfín de plataformas y aplicaciones que no requerían de la presencia del docente para que el estudiante recibiera la información y en su defecto construyera su aprendizaje, ha sido atropellada, algunos se han adaptado y otros aún se niegan.

3ICDUEI: Ha influido de forma positiva, aunque existen dos realidades que vale mencionar, una es la carencia de recursos y otra la falta de disposición de algunos docentes en actualizarse. Sin embargo, sabemos que cada día las herramientas digitales contribuyen de forma significativa en la labor docente, facilitando el proceso de

enseñanza, y dando lugar a la contextualización que trasciende hacia la globalización educativa.

4ICDUEEF: Te exige, te abre la oportunidad para que sientas la necesidad de crecer, formarte y adquirir nuevas herramientas, métodos y medios para desarrollar tus prácticas pedagógicas basadas en las herramientas digitales.

5ICDUER: Prácticamente todos los días sale algo nuevo, pues yo creo que nos lleva a que nosotros nos estemos actualizando definitivamente, a que estemos desarrollando capacidades, destrezas, conocimientos.

De las voces de los informantes, surge con fuerza la idea de que la formación digital no es solo una capacitación técnica, sino una auténtica evolución profesional. Para los informantes 2ICDUEP y 5ICDUER, este proceso de cambios ha demandado un aprendizaje y crecimiento constante, impulsado por una realidad tecnológica donde, como ellos mismos afirman, todos los días sale algo nuevo. Además, el relato también devela cicatrices de este proceso: 2ICDUEP introduce un matiz crítico al describir esta transición como "atropellada". El testimonio recuerda que este cambio no ha sido uniforme, evidenciando una brecha entre quienes han logrado adaptarse y aquellos que aún permanecen en un perfil de negación ante la nueva realidad educativa.

Continuamente, un atributo que emergió de la triangulación resalta la necesidad de actualización para así garantizar la vigencia del vínculo pedagógico. Las voces de los informantes 1ICDUEM y 3ICDUEI respaldaron la idea de que manejar nuevas competencias, puesto que la perciben "necesario para estar en comunicación con los estudiantes" y permitir una "contextualización que trasciende hacia la globalización educativa". El hallazgo en concreto, contrastó con lo mencionado por Sanabria (2023), para quien la formación docente tiene un efecto multiplicador al permitir el uso de lenguajes contemporáneos que facilitan la conexión con los nativos digitales. La formación continua se consolidó como un compromiso ético con la eficacia del proceso de enseñanza.

En concordancia con lo expresado, el informante 4ICDUEEF percibió la formación como una oportunidad para el crecimiento, en contra parte el docente 3ICDUEI disintió de una visión puramente optimista al resaltar dos realidades que frenan el impacto, como lo es la carencia de recursos y la falta de disposición del

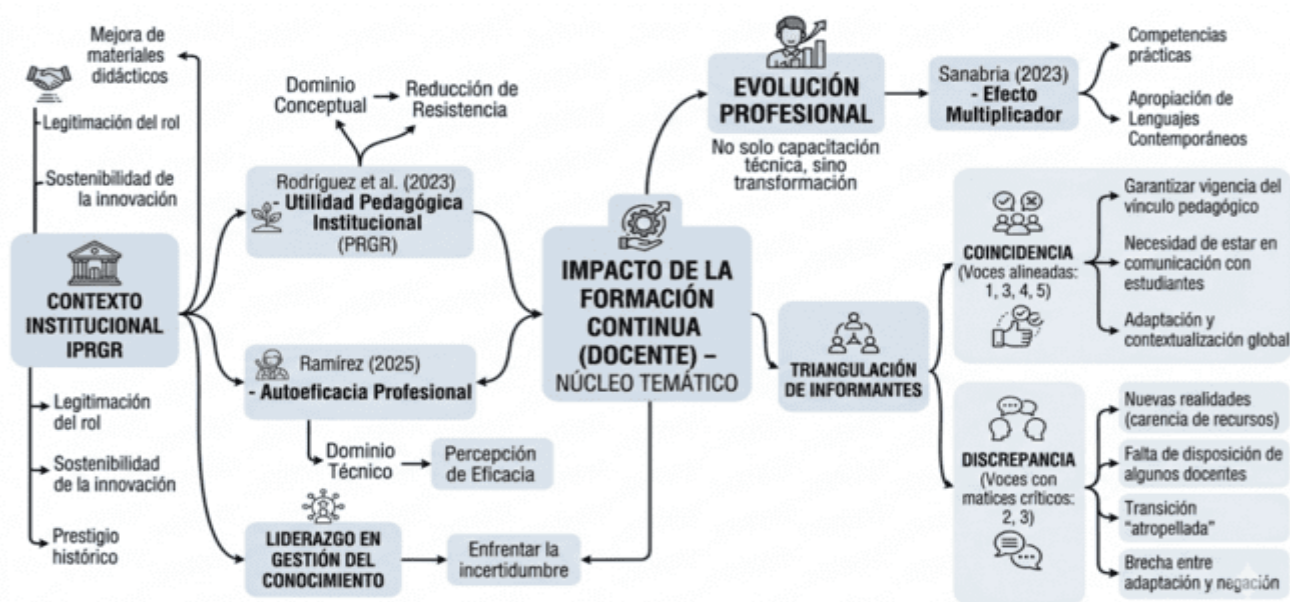
profesional. La discrepancia encontró sustento en Rodríguez et al. (2023), quienes sugieren que la resistencia al cambio en entornos virtuales se reduce solo cuando existe una percepción de utilidad pedagógica institucional clara. El impacto de estas acciones se refleja en la satisfacción total de los alumnos.

La formación continua representa el eje que articula el crecimiento individual con el progreso colectivo de la comunidad universitaria andina de manera progresiva, el docente asume un compromiso con la renovación del saber pedagógico frente a los desafíos impuestos por la globalización del conocimiento técnico contemporáneo. Según manifiesta Ramírez (2025), el dominio técnico de las herramientas digitales transforma la percepción que el profesor tiene sobre su propia eficacia profesional frente al grupo de estudiantes; entonces, se refuerza la idea de que la tecnología constituye un medio potente para alcanzar los objetivos de aprendizaje de forma colaborativa.

La relevancia de la actualización docente radica en la capacidad para legitimar el rol del profesor dentro de la sociedad del conocimiento actual, la inversión en capital humano asegura la sostenibilidad de los proyectos de innovación educativa en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de forma sistemática. La profesionalización constante constituye la base del prestigio histórico de la institución como referente pedagógico nacional. Entonces, la capacitación constante fomenta una cultura de la excelencia donde el error constituye una oportunidad para el aprendizaje colaborativo entre los pares académicos de la institución,

Bajo esta perspectiva, resulta fundamental que los programas de postgrado incorporen módulos de formación pedagógica digital que atiendan las necesidades reales de los educadores en ejercicio pleno de sus funciones profesionales. Sobre este particular, Sanabria (2023) manifiesta que la formación docente tiene un efecto multiplicador cuando se centra en el desarrollo de competencias prácticas aplicables al contexto inmediato del aula. Esta visión destaca que la actualización de saberes permite que el docente se apropie de lenguajes contemporáneos que facilitan la comunicación con los estudiantes nativos digitales.

Figura 9. Impacto de la formación continua



Nota: Elaboración Propia

Categoría Emergente: Adaptación al cambio tecnológico

La adaptación al cambio tecnológico representa una exigencia ineludible que redefine el perfil del catedrático universitario en la sociedad del conocimiento actual, este proceso implica una reestructuración mental profunda que permite al educador desaprender prácticas tradicionales obsoletas para abrazar lógicas de interacción digital. Alberca (2026) señala que la disposición hacia la innovación tecnológica se encuentra mediada por la percepción de utilidad y facilidad de uso de los nuevos sistemas. Bajo esta perspectiva, se interpreta que la transición hacia entornos virtuales no depende únicamente de la disponibilidad técnica de los equipos informáticos, la asimilación de estas herramientas requiere un cambio de actitud que favorezca la integración curricular de los recursos web de forma coherente. El profesorado debe desarrollar una flexibilidad cognitiva que facilite la transición hacia modelos de enseñanza híbridos sin comprometer la calidad académica.

1ICDUEM: Es fundamental el apoyo de las prácticas pedagógicas en las competencias DIGITALES, ya que, por medio de estos conocimientos, se puede trabajar de manera dinámica, interactiva e interconectadas en la realidad digital.

2ICDUEP: Es un proceso de enriquecimiento en todos los sentidos, primero se forma a un individuo para formar, así mismo que sea hábil para desenvolverse en entornos digitales y tradicionales, pero también se le proporciona un sinfín de herramientas que le permitirán ofrecer a los estudiantes experiencias significativas fortaleciendo su práctica educativa.

3ICDUEI: Me parece esencial, pero si bien es cierto que las competencias digitales nos permiten un desempeño más oportuno a la educación contemporánea, lamentablemente el contexto venezolano no se corresponde con esta práctica, por diversos factores relacionados con; la falta de recursos

4ICDUEEF: La realidad es que las herramientas digitales llegaron para quedarse, por ende, es necesario que los docentes se formen, adquieran competencias digitales para de esta forma ampliar el abanico de oportunidades para desarrollar sus prácticas pedagógicas.

5ICDUER: Más que esa formación fue ese desarrollo de ese pensamiento crítico, de saber que yo tengo una responsabilidad y una misión, sí, dentro de la sociedad, que es precisamente la formación integral de los muchachos, pero que esa formación integral me va a permitir es la formación de los ciudadanos del futuro.

Los testimonios revelan un punto de convergencia esencial: la responsabilidad social que guía el corazón del educador. Para los informantes 2ICDUEP y 5ICDUER, la evolución hacia el terreno digital no es una carga tecnicismo, sino un proceso de enriquecimiento que tiene como norte la formación de los ciudadanos del futuro. En este sentido, la tecnología deja de ser un fin en sí misma para transformarse en un puente que fortalece y orienta la labor educativa. Estas afirmaciones, tienen sintonía plenamente con lo mencionado por Cajas et al. (2023), quienes relatan que la mediación tecnológica solo es efectiva cuando está anclada a un objetivo pedagógico, uno que vaya mucho más allá del simple manejo instrumental de las herramientas digitales. Estos hallazgos revelan, que no es solo una adaptación funcional, sino un profundo acto de maduración profesional frente a los desafíos del contexto actual.

Ahora bien, los testimonios también dejan ver que la formación institucional, aunque necesaria, no logra acompañar el ritmo acelerado del crecimiento tecnológico, lo que conlleva al profesorado a recurrir a procesos de autoformación para sostener la calidad de su práctica. Esta situación muestra que la adaptación digital no depende únicamente de contar con equipos o plataformas, sino de la capacidad del docente para asumir una actitud crítica, abierta y flexible frente a los cambios que atraviesan la

educación superior. En este sentido, la incorporación de recursos digitales deja de ser solo un requisito técnico y se convierte en una expresión de responsabilidad profesional orientada a garantizar experiencias de aprendizaje pertinentes en contextos marcados por la complejidad.

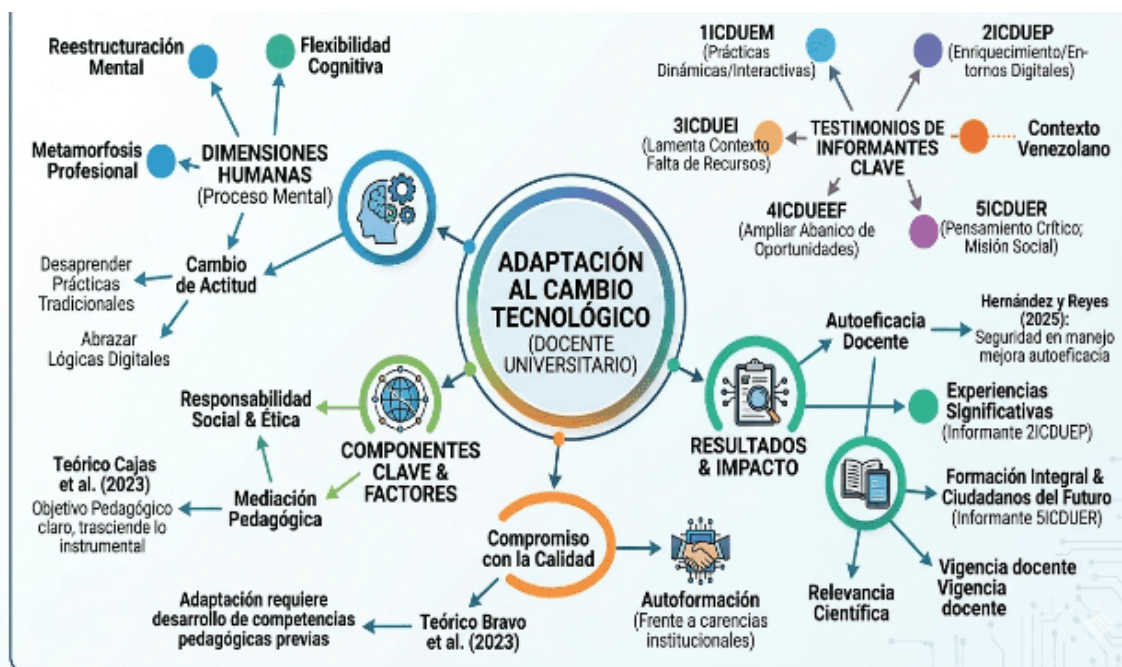
El ajuste constante ante el avance de las tecnologías de la información requiere una visión compartida que alinee los esfuerzos personales con las metas institucionales, esta capacidad de respuesta ante la obsolescencia técnica se convierte en un indicador de la salud profesional y del compromiso con la vanguardia educativa. Bravo et al. (2023) sostienen que la adaptación exitosa a la virtualidad requiere del desarrollo previo de competencias pedagógicas que trasciendan el simple manejo instrumental. El análisis de esta postura revela que la mediación tecnológica debe estar anclada a un propósito educativo claro que favorece el pensamiento crítico, ante esta postura, las organizaciones educativas deben fomentar liderazgos que incentiven la exploración de nuevas rutas de aprendizaje digital entre sus miembros activos. Este acompañamiento mutuo reduce los niveles de resistencia y permite gestionar el cambio de manera orgánica dentro de las comunidades académicas, esta adaptación se percibe como un acto de responsabilidad social que busca proteger la labor formativa de la improvisación técnica.

La transición hacia nuevos paradigmas comunicativos evidencia un proceso de maduración institucional que fortalece la identidad del investigador de su propia praxis profesional, este ajuste permanente asegura que los egresados cuenten con facilitadores que dominan las herramientas actuales demandadas por el mercado laboral internacional. Hernández y Reyes (2025) afirman que la seguridad en el manejo de dispositivos digitales mejora significativamente la autoeficacia docente durante las interacciones sincrónicas. Se desprende de este argumento que la formación no termina con el grado académico, pues constituye un ciclo vital de renovación de saberes, tener la capacidad para asimilar las innovaciones tecnológicas garantiza que los procesos de instrucción mantengan su relevancia científica en contextos complejos.

El profesorado universitario asume el reto de la digitalización como una oportunidad para diversificar las estrategias de evaluación y seguimiento estudiantil.

La adaptación al cambio tecnológico se convierte en un desafío cotidiano que transforma de manera sustantiva el ejercicio docente en un contexto universitario atravesado por la aceleración digital. Este momento no solo exige incorporar nuevas herramientas, sino revisar críticamente las formas de enseñar y aprender que durante años han guiado la práctica pedagógica. En el instituto, esta exigencia adquiere un matiz particular debido a las desigualdades en el acceso a la tecnología y a la formación especializada, lo que obliga al profesorado a recurrir a estrategias de autoformación para mantenerse vigente. Esta realidad muestra que la transición hacia entornos digitales no es únicamente un asunto técnico, sino un proceso profundamente humano que implica asumir incertidumbres, reconocer limitaciones y reconstruir la propia identidad profesional. Esta capacidad de adaptación, sostenida por la voluntad y la responsabilidad ética del educador, se convierte en un indicador clave de resiliencia institucional.

Figura 9. Adaptación al cambio tecnológico

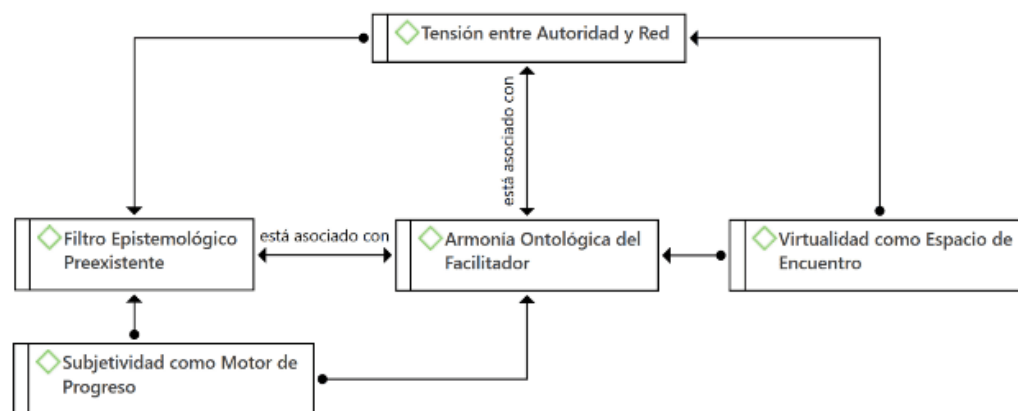


Nota: Elaboración propia

Categoría Inicial: Concepciones pedagógicas previas

Las concepciones pedagógicas previas del profesorado universitario constituyen la base epistemológica desde la cual se interpreta la utilidad de las herramientas tecnológicas en el aula, estos juicios preexistentes actúan como un marco de referencia que condiciona la disposición del docente hacia la innovación y la transformación de su propia praxis. Al respecto, Vaca-Montero (2025) sostiene que las creencias pedagógicas de los docentes representan el eje vertebrador que define la calidad de la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza, la asimilación de competencias digitales no es un proceso neutro, aquí el educador filtra las nuevas posibilidades técnicas a través de su bagaje conceptual y sus experiencias formativas anteriores. Se asume que la visión del académico trasciende la simple técnica para instalarse en un plano ideológico donde se decide el valor real del recurso.

Figura 10. Concepciones pedagógicas previas



Note: Elaboración propia

En la red semántica, convergen los elementos como la tensión entre estructuras jerárquicas y redes distribuidas que condiciona la legitimidad y eficacia de la toma de decisiones, pues la delegación sin rendición de cuentas erosiona responsabilidades mientras la centralización rígida inhibe la innovación; simultáneamente, un filtro epistemológico preexistente actúa como un filtro que determina qué evidencias se consideran válidas, restringiendo la adopción de metodologías emergentes y la

integración interdisciplinaria; la subjetividad se reconoce como motor de cambio cuando las experiencias y valores individuales se sistematizan, aunque su heterogeneidad y la precariedad laboral pueden convertir la iniciativa personal en variabilidad no transferible.

Ahora bien, las nociones tradicionales sobre la autoridad del conocimiento y la estructura de la clase magistral suelen entrar en tensión con las dinámicas de red, la arquitectura de estos supuestos anteriores influye de manera decisiva en la construcción de la identidad profesional del catedrático frente a la digitalización del saber. La efectividad de las herramientas tecnológicas depende en esencia de la casualidad y los supuestos educativos que posee el profesorado (Sanabria (2023). Bajo esta visión, se infiere que la tecnología carece de un poder transformador autónomo, existe un convencimiento intelectual previo en el sujeto, la seguridad ontológica del facilitador se fortalece cuando logra armonizar sus valores educativos fundamentales con las potencialidades comunicativas de las plataformas interactivas modernas.

La interacción entre el pensamiento pedagógico arraigado y la praxis digital evidencia una red de significaciones que legitiman el uso de recursos informáticos en entornos rurales, estas concepciones orientan la toma de decisiones curriculares y la selección de estrategias evaluativas que se ajustan a la realidad técnica de la población universitaria. Según manifiesta Dueñas, (2025), las competencias digitales guardan una relación estrecha con la visión que el académico posee sobre la universidad del futuro, el análisis de esta postura refuerza la idea de que el progreso educativo se gesta inicialmente en el plano de las subjetividades individuales del profesor. La integración de lo instrumental con lo humano requiere que el personal docente reconozca la virtualidad como un espacio de encuentro y democratización del conocimiento científico, así la voluntad de cambio nace de un sistema de valores que prioriza la excelencia y la inclusión social de los jóvenes.

Subcategoría: Fundamentación y concepciones

La fundamentación de la praxis educativa en la educación superior contemporánea exige una revisión exhaustiva de las concepciones que el profesorado

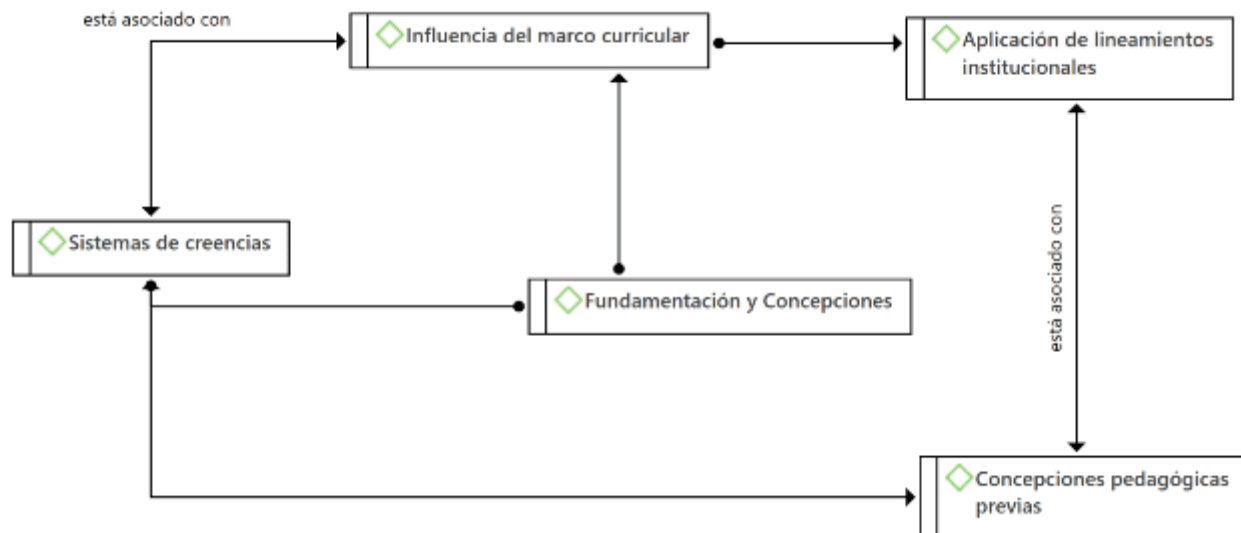
construye sobre la integración tecnológica. Estos esquemas mentales operan como filtros determinantes que condicionan la adopción de metodologías disruptivas dentro del aula universitaria. Al respecto, Reinoso et al. (2022) sostienen que las creencias pedagógicas de los docentes constituyen el eje vertebrador que define la calidad de la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza. El análisis de esta premisa revela que la visión del académico trasciende la simple técnica para instalarse en un plano epistemológico profundo, asumiendo que la configuración de estos fundamentos teóricos responde a una trayectoria profesional influenciada por el contexto institucional y las demandas sociales vigentes. La comprensión de tales concepciones permite identificar las estructuras subyacentes que facilitan u obstaculizan la innovación.

El sustento documental de esta categoría se encuentra en el reconocimiento de que la enseñanza virtual requiere un anclaje teórico sólido que evite la improvisación técnica, los referentes académicos latinoamericanos enfatizan la necesidad de una formación que integre lo disciplinar con lo digital de manera armónica. Rama (2023) aporta una visión estructural sobre esta transición discursiva en los términos que se citan a continuación:

La formación docente en la era digital no puede limitarse a la capacitación técnica instrumental, requiere un cambio de paradigma hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. El profesor debe evolucionar desde ser un transmisor de contenidos hacia un gestor de comunidades de aprendizaje, donde la tecnología actúe como el soporte. (p. 89).

Tal postulado identifica que el profesor ya no es un ente estático depositario de verdades absolutas dentro de la academia, el cambio exige una reconfiguración de los tiempos y espacios dedicados al estudio y la investigación aplicada. La realidad de las instituciones pedagógicas muestra que los formadores buscan formas efectivas de fundamentar su práctica a pesar de las limitaciones persistentes. Esta voluntad de progreso define la esencia del pedagogo, quien encuentra en la fundamentación una herramienta de empoderamiento.

Figura 12. Fundamentación y concepciones



Nota: Elaboración Propia

La construcción de un marco referencial sobre la mediación digital implica un diálogo constante entre la teoría pedagógica y las vivencias cotidianas del personal académico, estas concepciones docentes actúan como el motor que impulsa la mejora continua de los currículos y la originalidad en las estrategias de instrucción. Según manifiestan Vargas, et al. (2024), la efectividad de las herramientas tecnológicas depende directamente de la intencionalidad educativa y el sustento didáctico con el cual se implementa, esta postura sugiere que la tecnología constituye un medio potente para alcanzar objetivos de aprendizaje significativos bajo una guía experta, la relevancia de estas nociones radica en la capacidad para legitimar el rol del facilitador dentro de una sociedad del conocimiento altamente globalizada. El fortalecimiento de estos fundamentos teóricos asegura que la práctica pedagógica responda a los estándares de calidad vigentes en la región.

Categoría Emergente: Influencia del marco curricular

La influencia del marco curricular en la educación superior constituye un eje regulador que determina la profundidad de la integración tecnológica en las aulas universitarias, este esquema funciona como una estructura que orienta las decisiones pedagógicas hacia el cumplimiento de estándares de calidad globalizados y pertinentes. Al respecto, de la Barrera et al. (2022) sostiene que la digitalización de la

enseñanza requiere un proyecto educativo institucional que dote de sentido a las herramientas tecnológicas implementadas. El análisis interpretativo de esta premisa revela que el currículo no representa una simple lista de contenidos técnicos aislados, se percibe como un organismo vivo que debe adaptarse a las demandas de una sociedad del conocimiento en constante mutación académica. La correcta interpretación de estos lineamientos permite que el profesorado universitario diseñe trayectorias de aprendizaje coherentes con los perfiles de egreso solicitados.

1ICDUEM: La transformación curricular se buscó desarrollar para preparar a los estudiantes ante las demandas de la realidad educativa, desde las competencias incluyendo las digitales, debido a la exigencia global de la misma tecnología, desde cada carrera o especialidad, se busca que la formación sea eficiente en Tic, comunicación y ciencia.

2ICDUEP: El diseño principalmente se centra en la educación basada en competencias, de hecho, nuestro diseño curricular tiene algunos ejes curriculares donde se debe tratar específicamente las TIC y en su defecto las competencias digitales, pero no sé porque, supongo que es por la resistencia al cambio no se ha sabido ensamblar esos ejes curriculares.

3ICDUEI: La incidencia se corresponde a la inclusión de competencias digitales en las diversas carreras que oferta el IPRGR, a través de los ejes curriculares, relacionados con las tecnologías de información, es decir, el diseño curricular permite que los estudiantes se vinculen con los recursos digitales, a través de los ejes curriculares como TIC I, TIC II, TIC III y TIC IV, trascendiendo este aprendizaje hacia las otras áreas académicas, lo que resulta fundamental en la puesta en práctica y el enriquecimiento de destrezas tecnológicas.

4ICDUEEF: La estructura y la fundamentación está orientada a las tendencias digitales, se está buscando preparar a los estudiantes para las exigencias educativas y sociales de la educación actual.

5ICDUER: Este diseño curricular 2015 busca eso, precisamente que preparemos a nuestros docentes, a nuestros futuros muchachos, para una realidad que está en constante evolución, en constante cambio, no solo por las tecnologías, sino socialmente.

Las narrativas de los actores permiten ver un acuerdo sobre la esencia del Diseño Curricular 2015, para los informantes 1ICDUEM y 5ICDUER, esta estructura no representa un documento estático, sino el cimiento necesario para preparar a los estudiantes frente a una realidad inmersa en constante evolución; además, lo mencionado por el actor 3ICDUEI destaca cómo el diseño facilita que los educandos se

vinculen con recursos digitales mediante los ejes TIC I a TIC IV, "trascendiendo este aprendizaje hacia otras áreas académicas". Estas opiniones tienen relación con lo mencionado por Barrera et al. (2022), quien afirma que la digitalización necesita un proyecto institucional que otorgue sentido a las herramientas. Para los profesores, el currículo no es un accesorio, sino la respuesta a una exigencia global de eficiencia en ciencia y tecnología.

Sin embargo, más allá de la solidez estructural que muestra el diseño, el análisis reveló una fractura evidente entre el plano teórico y la realidad operativa. Mientras que 4ICDUEEF sostiene que las bases del currículo sintonizan con éxito con las exigencias actuales, el informante 2ICDUEP introduce una nota de realismo crítico al señalar un vacío en su ejecución. Para éste, el problema radica en que "no se ha sabido ensamblar esos ejes curriculares con la formación de los futuros docentes en otras áreas"; un testimonio que deja al descubierto cómo las inercias institucionales y cierta resistencia a lo nuevo terminan actuando como un freno que impide que el modelo se multiplique con éxito en toda la institución.

Ahora bien, el marco curricular se consolida como el cimiento epistemológico que permite la transición hacia paradigmas educativos más flexibles y centrados en el desarrollo de habilidades críticas. Esta influencia normativa obliga a una revisión constante de las estrategias de evaluación para asegurar que coincidan con las demandas de la ciudadanía digital. Jiménez (2022) señala que el dominio técnico amparado en directrices institucionales claras mejora la percepción de autoeficacia del profesorado durante los procesos de instrucción virtual, se destaca de esta postura que la seguridad jurídica y académica proporcionada por el currículo fomenta una experimentación pedagógica responsable y eficiente. La capacidad de la universidad para renovar sus fundamentos teóricos depende de la agilidad con la que sus miembros asimilen estos cambios estructurales.

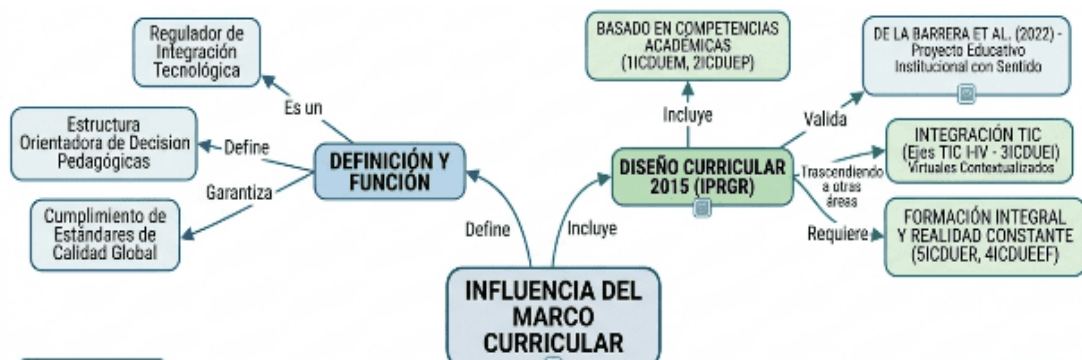
Seguidamente, la estructura curricular actúa como un regulador epistemológico que condiciona tanto la selección de contenidos como las prácticas y la priorización de competencias en la educación superior; en este sentido, su influencia trasciende la

mera organización temática para convertirse en un instrumento que orienta decisiones docentes y administrativas. En el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, la articulación curricular exige una lectura crítica que permita adaptar los ejes formativos a las particularidades socioculturales y tecnológicas del territorio, evitando la mera traslación de modelos foráneos. En suma, el marco curricular puede funcionar como catalizador de la práctica pedagógica, siempre que se combine con políticas de formación continua, recursos adecuados para garantizar su pertinencia y sostenibilidad

La organización del diseño curricular impacta directamente en la manera en que el catedrático jerarquiza las competencias informacionales dentro de su planificación semestral, las directrices institucionales proporcionan el soporte necesario para que la mediación tecnológica trascienda el uso instrumental y se convierta en una herramienta de empoderamiento intelectual. Andrade et al. (2025) afirma que la formación docente orientada por el marco curricular facilita la creación de ambientes virtuales de aprendizaje que responden a contextos específicos, bajo esta visión, se infiere que la estructura programática actúa como un catalizador que potencia la creatividad del educador bajo parámetros de rigor científico.

El seguimiento de estas pautas garantiza una equidad formativa donde todos los estudiantes acceden a experiencias de aprendizaje digital robustas con espacios para la comunicación e investigación, se puede afirmar que el compromiso con los lineamientos curriculares refuerza la identidad profesional del docente al brindarle una base teórica clara para su desempeño diario, es la aplicación consciente de estas normas que reduce la improvisación y eleva el nivel de competitividad de las instituciones académicas rurales.

Figura 13. Influencia del marco curricular



Nota: Elaboración propia

Categoría Emergente: Sistemas de creencias

Los sistemas de creencias del profesorado universitario constituyen estructuras subjetivas de gran complejidad que median la relación entre el sujeto y la innovación tecnológica, estas disposiciones mentales manejan como un marco referencial implícito que otorga sentido a la incorporación de dispositivos digitales dentro de los escenarios educativos contemporáneos. Al respecto, González (2025) sostiene que las creencias pedagógicas actúan como filtros cognitivos que determinan el éxito o fracaso de cualquier intento de transformación didáctica, así pues, la adopción tecnológica no es un proceso puramente técnico, reside en la validación interna del docente. Se asume que las experiencias previas y la formación biográfica moldean la disposición hacia lo virtual antes de cualquier capacitación instrumental específica y la comprensión de este entramado de significados resulta vital para identificar las resistencias que suelen surgir en procesos de cambio institucional. En los testimonios se tiene:

1ICDUEM: Debería tener más entusiasmo en su constante preparación de las competencias digitales, por qué por medio de las herramientas digitales se pueden desarrollar foro, talleres y conferencias importantes donde se divulgue las investigaciones desarrolladas desde la cotidianidad científica

2ICDUEP: Son esenciales para la práctica docente de todos los que impartimos clases, ahora bien, no todos las desarrollan, algunos por falta de formación o desconocimiento en esa área, quizá también por ausencia de espacios adecuados para desarrollar dichas habilidades dentro de la institución.

3ICDUEI: Los profesores deben tener un conocimiento mediano, sobre los recursos tecnológicos para poder incluirlos en sus prácticas pedagógicas, en este sentido, se abre el abanico hacia la diversidad de estrategias digitales.

4ICDUEEF: Creo que no hay unas esenciales siento que todas son importantes, aunque el manejo de recursos audiovisuales, plataformas digitales, internet entre otras debe ser la prioridad puesto que de esta manera los docentes del pedagógico podrían desarrollar sus prácticas pedagógicas empleando los recursos digitales como herramienta didáctica.

5ICDUER: Bueno, primero el conocimiento, ¿no? Creo que lo primero sería el conocimiento de lo que vayan a... Por ejemplo, vuelvo, ¿no? Si me dicen que van a utilizar Rubistar, bueno, pues tienen que conocer esa plataforma. Pero además entonces también manejarla, ¿no? Y ahí sería como la competencia procedimental, vamos a llamarla así, ¿no? La primera es lo conceptual, esta sería la procedimental.

En atención a los testimonios, surge un hilo conductor claro, las herramientas digitales han dejado de ser opcionales para convertirse en elementos esenciales e importantes para la enseñanza de hoy. Sin embargo, tras este acuerdo inicial, el análisis revela una paradoja cotidiana, mientras que el informante 2ICDUEP asocia la dificultad de integrar estas habilidades con la falta de espacios físicos y el desconocimiento técnico, la voz de 3ICDUEI conduce a un matiz de equilibrio, pues para el informante no se trata de alcanzar un dominio experto, sino de cultivar un conocimiento mediano que sea capaz de diversificar las estrategias en la práctica pedagógica.

Continuamente, la voz del docente 1ICDUEM se distanció de una visión administrativa de la docencia al proponer, que el facilitador debería tener más entusiasmo en su preparación para convertir la cotidianidad científica en foros y conferencias. Esta postura tuvo relación con el testimonio de 4ICDUEEF, para quien la prioridad debe ser el manejo de recursos audiovisuales e internet como una herramienta didáctica. En palabras de García (2021), esta importancia asignada estuvo íntimamente ligada a la visión del académico sobre la universidad del futuro, donde la voluntad de cambio surge de valores que priorizan la excelencia.

Continuamente, la información permitió identificar una dimensión esencial sobre cómo se construye el saber tecnológico en la práctica. Para el facilitador 5ICDUER, existe una distancia necesaria entre el conocimiento conceptual (entender el propósito

y la estructura de una herramienta, como sucede con Rubistar) y el conocimiento procedimental, que se refiere al manejo técnico efectivo de la herramienta. En este sentido, la integración digital deja de ser una instrucción externa para evolucionar en un proceso de reafirmación profesional. Cuando el profesor percibe que la herramienta realmente mejora su rol como mediador, su seguridad ontológica se fortalece logrando que la tecnología se integre de forma cotidiana como una extensión de su propia identidad pedagógica.

Ahora bien, las creencias que tienen los docentes universitarios funcionan como marcos interpretativos que influyen profundamente en cómo se recibe y utiliza la tecnología en la enseñanza; estas convicciones personales moldean la disposición a probar formatos en modalidades virtuales e incorporar prácticas emergentes en la planificación, puesto que las trayectorias vitales y las experiencias formativas previas generan expectativas, dudas y resistencias que suelen anticiparse a cualquier capacitación técnica. Por ello, la integración de herramientas digitales debe concebirse como un proceso íntimo de validación profesional, donde la adopción depende tanto de la percepción de utilidad como de la coherencia con los principios pedagógicos del docente.

La arquitectura de estas concepciones influye de manera directa en la construcción de la identidad profesional del catedrático frente a la sociedad del conocimiento. Los sistemas de creencias no permanecen estáticos, evolucionan mediante un diálogo constante entre las exigencias del entorno y la reflexión crítica sobre la propia práctica. Díaz, (2020) señala que la efectividad de las herramientas tecnológicas depende principalmente de la intencionalidad pedagógica y los supuestos educativos del profesor. Bajo esta visión, se infiere que la tecnología por sí sola carece de poder transformador si no existe un convencimiento docente previo. La seguridad ontológica del educador se fortalece cuando percibe que la digitalización potencia su rol como mediador y no como simple operario. Resulta pertinente analizar cómo estos esquemas de pensamiento facilitan la migración hacia modelos híbridos de enseñanza con una base ética sólida.

La interacción entre el pensamiento docente y la praxis digital evidencia una red de significaciones que legitiman el uso de recursos informáticos en contextos rurales. Estas creencias orientan la toma de decisiones curriculares y la selección de estrategias evaluativas que se ajustan a la realidad tecnológica de la población estudiantil. Según manifiesta García (2021), la importancia asignada a las competencias digitales guarda una relación estrecha con la visión que el académico posee sobre la universidad futura. El análisis de esta postura refuerza la idea de que el cambio educativo se gesta inicialmente en el plano de las subjetividades individuales. La integración de lo técnico con lo humano requiere que el profesorado reconozca la virtualidad como un espacio de encuentro y democratización del saber. Se observa que la voluntad de cambio surge de un sistema de valores que prioriza la excelencia y la inclusión educativa.

Figura 14. Sistemas de creencias



Nota: Elaboración propia

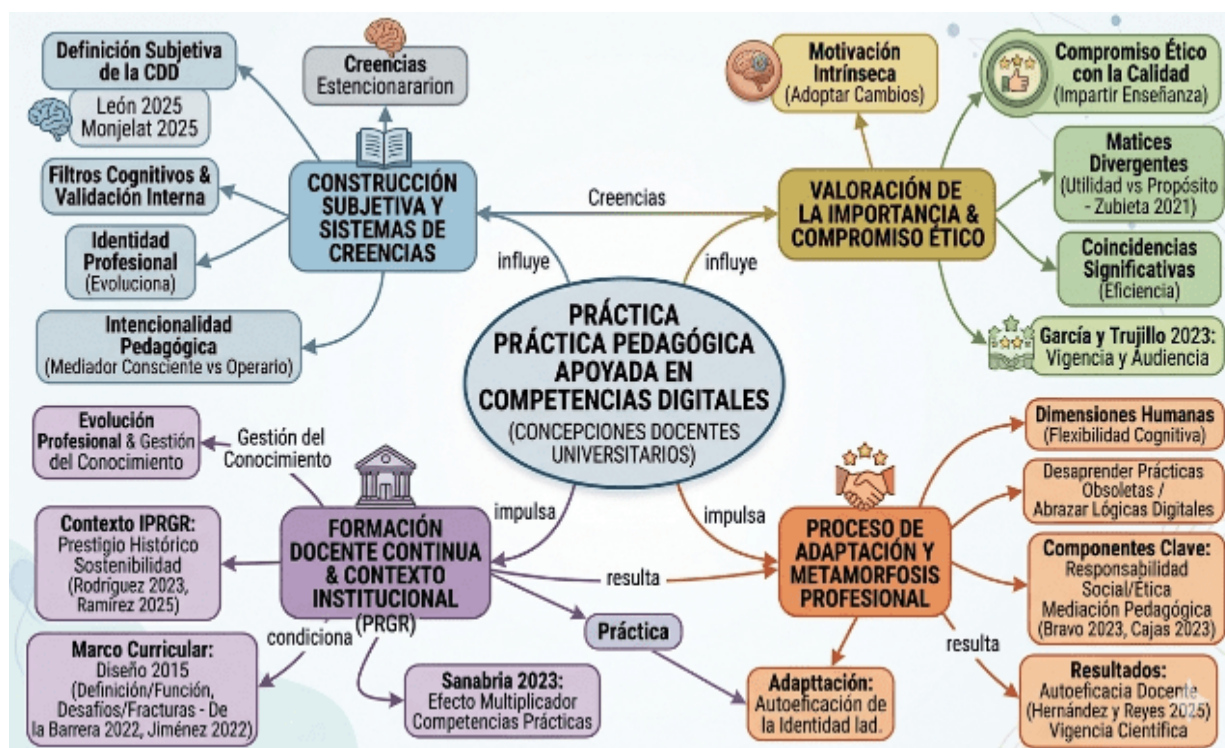
De acuerdo a todo lo expresado anteriormente en cuanto al proceso de interpretación derivado de la estructuración y contrastación de la unidad temática Concepciones de los docentes universitarios sobre la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales, se concluye que las Competencias Digitales Docentes en las aulas del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", no puede reducirse a un listado de habilidades técnicas o destrezas operativas. Emergen como un latido subjetivo y multidimensional, profundamente enlazado con el sistema de creencias y en la vivencia cotidiana de cada educador. Este proceso de comprensión reveló una transformación silenciosa pero potente, la práctica ha comenzado a transitar desde una instrucción convencional hacia una mediación consciente, transitando a un nuevo escenario, la tecnología deja de ser solo una herramienta, para convertirse en un puente hacia la autonomía del estudiante..

La competencia digital trasciende el manejo de dispositivos y exige la capacidad de integrar las herramientas en diseños pedagógicos coherentes con las necesidades estudiantiles y los objetivos curriculares; así, la tecnología solo aporta valor cuando se articula con intencionalidad formativa y no solo por su disponibilidad. Continuamente, también se destaca que la formación continua y la autoformación constituyen factores determinantes en la evolución profesional del profesor: la capacitación técnica reduce la ansiedad operativa y facilita la integración curricular, por su parte la reflexión pedagógica transforma la destreza instrumental en diseño instruccional pertinente. La valoración que el docente asigna a las herramientas condiciona la priorización de recursos y la disposición a experimentar; en contextos de precariedad, la resiliencia y la creatividad del facilitador compensan limitaciones materiales, pero no reemplaza las políticas institucionales que garanticen soporte técnico y acompañamiento

En esencia, las concepciones de los docentes universitarios en el IPRGR, sobre la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales se definen por un equilibrio dinámico entre las limitantes de materiales y la creatividad del personal académico, como resultado ubica al docente como un investigador digital que, a través de la reflexión crítica, transforma herramientas en espacios de encuentro humano, asegurando que la educación superior mantenga su relevancia científica y social en

una realidad en constante mutación. Entonces, la tecnología deja de ser un accesorio y se convierte en un medio que impulsa la participación activa y amplía las posibilidades de acceso al conocimiento, y es que bajo esta convergencia es posible que la tecnología contribuya realmente a la equidad educativa y a la construcción de experiencias de aprendizaje significativas.

Figura 15. *Comprensión fenoménica de la unidad temática: Concepciones de los docentes sobre la Práctica pedagógica apoyada en competencias digitales.*



Nota: Elaboración del autor

Unidad Temática: Competencias digitales presentes en la práctica pedagógica de los docentes de educación superior.

Para esta unidad temática se toma como referencia el objetivo específico número dos, refiriéndose a la capacidad del profesorado para seleccionar y utilizar de forma razonada los medios que facilitan el aprendizaje de los estudiantes en un entorno que cambia constantemente. Las competencias digitales en el contexto universitario

representan mucho más que el dominio técnico de aplicaciones o dispositivos electrónicos; la destreza tecnológica se integra en el quehacer diario, permitiendo que las actividades en el aula sean más dinámicas y respondan efectivamente a las demandas de los perfiles profesionales actuales. La importancia de desarrollar estas habilidades se fundamenta en la necesidad de ofrecer una educación que guarde coherencia con la realidad social y laboral. Al respecto, Cabero, (2020) sostiene:

Las competencias digitales del profesorado universitario deben ser entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios hoy en día para que los docentes puedan desarrollar su labor profesional, de manera que puedan aprovechar las potencialidades que ofrecen las tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes en los nuevos escenarios formativos. (p. 367)

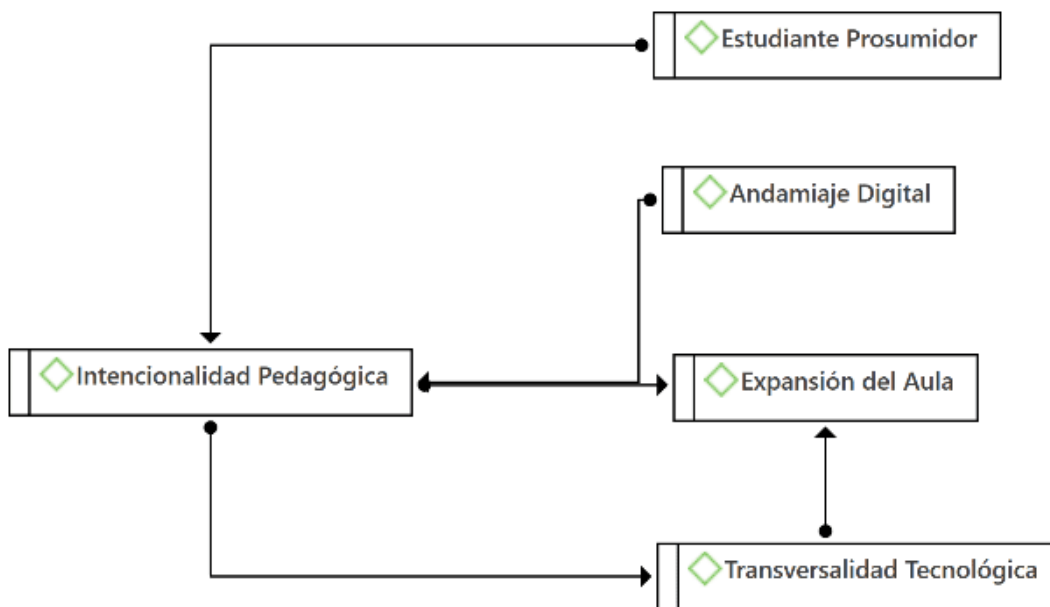
El análisis de las concepciones de los docentes universitarios revela que la asimilación de estas habilidades depende en gran medida de la visión que cada profesional tiene sobre su función mediadora. Cuando el profesorado percibe la tecnología como un aliado para potenciar el análisis y la participación, la práctica pedagógica se fortalece y adquiere un sentido renovado. Los resultados del estudio indican que no basta con poseer equipos avanzados, sino que es fundamental el compromiso individual con la innovación educativa y la reflexión constante sobre la utilidad de cada herramienta. En consecuencia, el fortalecimiento de las capacidades digitales se consolida como un factor determinante para elevar la calidad de la enseñanza, siempre y cuando se prioricen los objetivos formativos sobre la herramienta misma.

Categoría Inicial: Métodos de uso de recursos digitales

Los métodos de empleo de recursos digitales en el entorno académico superior demandan una estructuración lógica que supere la mera exposición de contenidos multimedia, esta operatividad requiere que el docente identifique las potencialidades cognitivas de cada herramienta dentro de una planificación rigurosa y adaptada. De acuerdo con Cajamarca-Correa et al. (2024), la integración de tecnologías en el currículo universitario debe responder a una intencionalidad pedagógica clara que promueva la construcción del conocimiento autónomo.

La interpretación de esta idea permite comprender que el uso instrumental de la tecnología carece de valor educativo si no se acompaña de una estrategia de mediación consciente. Por lo tanto, el método de uso se convierte en el vehículo para transitar de una enseñanza pasiva a una dinámica interactiva enriquecida. La efectividad de estas acciones depende de la capacidad docente para convertir el recurso en un andamiaje que facilite la resolución de problemas reales y situados. Así, la técnica se subordina a la pedagogía, garantizando que el proceso de aprendizaje sea coherente con las exigencias de la sociedad informacional contemporánea.

Figura 3. Métodos de uso de recursos digitales



Nota: Elaboración Propia

La *Intencionalidad Pedagógica* como el eje gravitacional que articula la integración de recursos digitales en la educación superior. Este núcleo central establece relaciones bidireccionales con la *Transversalidad Tecnológica* y la *Expansión del Aula*, sugiriendo que la planificación docente es la que permite desbordar los límites físicos del salón mediante una competencia técnica integrada. Asimismo, el esquema destaca cómo el *Andamiaje Digital* actúa como puente operativo hacia esa expansión, mientras que el flujo de información desde el *Estudiante Prosumidor* cierra el ciclo

hacia la intencionalidad, validando un modelo donde la técnica se subordina a una mediación consciente y activa del conocimiento.

La adopción de metodologías que prioricen la interactividad mediante sistemas digitales constituye un pilar fundamental para la modernización de la praxis educativa en contextos universitarios, estos métodos deben fomentar ambientes colaborativos donde el estudiante deje de ser un receptor pasivo para transformarse en un prosumidor de información crítica. Según Viñoles-Cosentino et al. (2025), la eficacia de las competencias digitales se manifiesta cuando el profesorado diseña actividades que incentivan la indagación y la creación compartida de saberes en red, sugiere que el método de uso de recursos digitales debe estar orientado a fortalecer la agencia del alumno dentro de ecosistemas de aprendizaje híbridos. Bajo esta mirada, la didáctica se apoya en la versatilidad de las interfaces para personalizar la instrucción y atender las diversas trayectorias formativas.

La reflexión crítica sobre los modos de aplicación de los instrumentos tecnológicos permite a los educadores trascender las limitaciones impuestas por los modelos tradicionales de enseñanza, inventa a considerar el recurso digital como un elemento transformador de las estructuras mentales que median el aprendizaje significativo. Al respecto, Morales, et al. (2025) plantean que la formación docente debe integrar la dimensión tecnológica como una competencia transversal que potencie el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, al interpretar esta postura, se deduce que los métodos de uso no representan recetas fijas, son procesos adaptativos sensibles a la realidad de cada contexto educativo.

La sistematización de estas experiencias facilita la creación de bases teóricas sólidas que orienten las futuras intervenciones pedagógicas de alto nivel académico. El compromiso del investigador radica en observar cómo estas estrategias de integración logran democratizar el acceso al saber especializado. La práctica pedagógica se fortalece al incorporar recursos digitales que estimulan el rigor intelectual necesario para el avance científico de la sociedad moderna y que pueda ser aplicado en los contextos actuales.

Subcategoría: Implementación y Didáctica

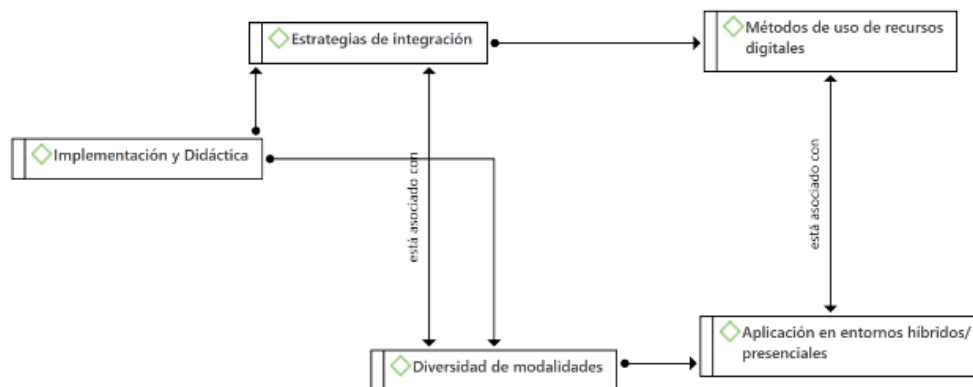
El nivel superior exige una transfiguración epistemológica que trascienda la simple instrumentalización de recursos técnicos disponibles en la actualidad. Se requiere que el docente asuma una postura reflexiva ante su quehacer pedagógico, logrando que la mediación digital se convierta en el eje articulador de aprendizajes verdaderamente significativos. Al respecto, Bernal et al (2024) sostienen que la eficacia de las estrategias didácticas depende estrictamente de la coherencia existente entre el diseño instruccional y las necesidades socioeducativas reales de cada territorio. Bajo esta premisa, no se trata únicamente de digitalizar contenidos tradicionales, sino de reconfigurar la arquitectura del aprendizaje mediante una praxis que integre dialógicamente la teoría pedagógica con la innovación tecnológica emergente. Dicha interpretación sugiere que la didáctica debe evolucionar hacia una flexibilidad metodológica capaz de responder con pertinencia a la complejidad contemporánea.

El desafío medular en la consolidación de estas prácticas radica en la superación de las brechas cognitivas que condicionan la adopción de metodologías interactivas y disruptivas, la formación docente debe enfocarse en una identidad profesional que armonice el saber disciplinar con las habilidades digitales de forma holística. Este proceso exige una formación docente en pro de construir una identidad profesional capaz de integrar de manera equilibrada, el dominio disciplinar con las competencias digitales, entendidas no como añadidos instrumentales, sino como componentes estructurales del acto educativo. Es necesario que el docente desarrolle una comprensión crítica de los entornos virtuales, reconozca sus posibilidades pedagógicas y asuma la actualización permanente como parte inherente de su rol. En este sentido, Robles, et al. (2025) manifiestan de forma precisa que:

Si bien estas innovaciones han generado oportunidades significativas para la mejora educativa, también han revelado o ampliado brechas estructurales vinculadas a la desigualdad digital, la falta de regulación y la precarización del trabajo docente. Se destaca que los cambios pedagógicos efectivos requieren no solo tecnología, sino también formación docente, políticas inclusivas y marcos normativos adecuados. (p. 15).

Este planteamiento devela que la implementación didáctica constituye, esencialmente, un acto de compromiso pedagógico, el éxito de la innovación educativa reside en la capacidad del docente para otorgar sentido humano a la técnica, evitando el reduccionismo funcionalista predominante que suele ignorar el trasfondo social de los procesos de enseñanza modernos, además, las innovaciones tecnopedagógicas han abierto el abanico de posibilidades reales para transformar los procesos de enseñanza, pero también han puesto en evidencia desigualdades estructurales que condicionan su impacto, especialmente en contextos donde la conectividad, la regulación y las condiciones laborales del profesorado son vulnerables. Entonces requiere un equilibrio entre los recursos técnicos y las decisiones humanas, apuntando a la formación profesional para ser convertido en un pilar en las transformaciones digitales y puedan apoyar las competencias digitales en las practicas pedagógicas.

Figura 4. Implementación y Didáctica



Nota: Elaboración Propia

La red semántica describe cómo se articulan los elementos centrales de la acción pedagógica cuando intervienen recursos digitales y distintas modalidades de enseñanza. La implementación y la didáctica funcionan como el punto de partida, pues orientan las decisiones metodológicas y definen cómo se incorpora la tecnología al aula, surgen las estrategias de integración que permiten planificar el uso de herramientas digitales con un propósito formativo claro. Estas estrategias se concretan en los métodos de uso de recursos digitales, donde se precisan las acciones

pedagógicas que convierten las herramientas en experiencias significativas, los métodos se despliegan en entornos híbridos o presenciales, ajustándose a las condiciones reales del contexto educativo, además, la diversidad de modalidades adapta la enseñanza a formatos sincrónicos, asincrónicos, presenciales y virtuales, estos elementos conforman un sistema interdependiente.

La didáctica universitaria debe concebirse como un ecosistema dinámico donde convergen la creatividad del educador y las amplias potencialidades de las redes de información globales, la operatividad de este enfoque requiere un soporte institucional robusto que permita la experimentación pedagógica y fomente comunidades de práctica orientadas hacia la excelencia académica. Según Zavala-Guirado et al. (2022), la convergencia entre tecnología y pedagogía debe estar anclada en una planeación estratégica que considere las particularidades del contexto local para garantizar una formación inclusiva y de calidad. De este modo, la práctica pedagógica adquiere una relevancia social trascendental, logrando que el conocimiento sea producido de manera situada y no meramente replicado. Resulta imperativo, entonces, que la didáctica no se limite a la instrucción técnica, sino que promueva una cultura digital crítica que logre empoderar al estudiante ante los desafíos de la sociedad del conocimiento actual.

Categoría Emergente: Estrategias de integración

La configuración de las tácticas pedagógicas orientadas a la inclusión tecnológica trasciende la operatividad técnica de los dispositivos en el aula universitaria contemporánea, este proceso demanda una reorganización conceptual profunda donde el docente asuma el rol de mediador de experiencias cognitivas complejas. Sobre este particular, Aguirre (2022) sostienen que la integración de recursos digitales exige un tránsito desde la enseñanza tradicional hacia un modelo centrado en el desarrollo del pensamiento crítico mediante la mediación tecnológica. Se revela, en consecuencia, que la efectividad de las rutas de incorporación no reside en la novedad del software, más bien habita en la intencionalidad del diseño didáctico. Consecuentemente, la interpretación que el catedrático otorga a estas herramientas determina la calidad del

ecosistema de aprendizaje, fomentando un entorno donde la información se transforme en conocimiento situado.

La diversificación metodológica a través de las rutas digitales requiere una alineación entre los objetivos institucionales y la autonomía creativa del educador en ejercicio. La aplicación de metodologías activas facilitadas por el entorno de red permite una descentralización del acto instructivo, promoviendo el protagonismo del estudiante en su propio trayecto formativo. De acuerdo con Soto (2026), la adopción exitosa de estas estrategias involucra una transición hacia prácticas docentes que prioricen la colaboración y la resolución creativa de problemas en escenarios virtuales, se entiende que la integración es un fenómeno multidimensional donde el valor pedagógico se construye desde la interacción dialógica entre el usuario y la interfaz digital, por lo tanto, la ejecución didáctica debe rehuir de la mera replicación de contenidos analógicos en formatos electrónicos.

1ICDUEM: El desarrollo de las competencias digitales desde cada una de las modalidades puede ser: la asistida o virtual con la aplicación de actividades planificadas interactivas, la evaluación remota o en casa de las actividades enviadas al correo electrónico, manejo de apps o plataformas digítelas como CANVA u otras. Por otro lado, la semipresencial puede vincular el desarrollo de discusiones de materiales impresos, libros y videos documentales relacionados con los temas de estudio. En cuanto la actividad presencial se puede desarrollar talleres, foros, creación de diagramas o mapas conceptuales, actuación de roles y desempeño de diversas actividades de evaluación.

2ICDUEP: Asistida (online): dentro de esta modalidad se pueden usar plataformas en las que los estudiantes, desarrollen habilidades, como moddle, también aquellas donde puedan realizar mapas mentales o conceptuales que le permitan a su vez desarrollar habilidades críticas acerca de cualquier temática. Semipresencial: en ella se combina las clases presenciales con actividades virtuales que fortalezcan lo visto en clase. Presencial: en esta modalidad se realiza en el aula de clase, por medio de clases magistrales, talleres prácticos.

3ICDUEI: En la enseñanza asistida, me apoyo con los encuentros virtuales por la app Google Meet. En cuanto a la enseñanza semipresencial, facilito algunos materiales bibliográficos digitales que consoliden algunos temas. Ahora bien, en la enseñanza presencial, solo cuento actualmente con mi computadora laptop, dónde estructuro mi planificación, el registro de evaluaciones, y por supuesto, al momento de enseñar muestro el material de apoyo anteriormente mencionado (presentaciones, audiovisuales, entre otros), sin embargo, cuando los grupos son grandes, está herramienta se queda corta. Por lo que instó a los estudiantes a abrir estos materiales en sus celulares.

4ICDUEEF: Asistida con internet, plataformas de comunicación como el Google meet o zoom, igualmente se proyectan presentaciones, imágenes videos y se mantiene una comunicación aceptable, aunque hay evidencia que los estudiantes no prestan mucha atención porque preguntan cosas que uno acaba de explicar.

5ICDUER: Un video explicativo. Y tercero, algunas preguntas orientadoras. Entonces, por ejemplo, vamos a hablar sobre evaluación, las generaciones de la evaluación. Hay un video de cinco minutos que me explica las cuatro generaciones y yo se los envío. Primero les explico qué es eso de las generaciones, que era la evaluación total, el video y luego unas tres preguntas, cuatro preguntas orientadoras que ellos me responden.

Al revisar las vivencias de los informantes, emerge una postura clara de la práctica pedagógica inmersa en tres escenarios, el asistido (virtual), el semipresencial y presencial. Para el informante 1ICDUEM y 2ICDUEP, los encuentros virtuales no fueron un simple espacio de tránsito, sino el escenario donde, a través de plataformas como Moodle o Canva, desarrollaron habilidades críticas en los estudiantes. Por su parte, la semipresencialidad se valoró como un puente necesario, un formato que permitió unir el contacto cara a cara de la presencialidad con la flexibilidad del entorno digital, además, otro atributo que sustentó la categoría emergente, fue la selección de recursos adaptados al objetivo didáctico. Las voces de los informantes 3ICDUEI, 4ICDUEEF y 5ICDUER respaldaron el uso de herramientas de comunicación como Zoom y Google Meet, además de materiales audiovisuales y preguntas orientadoras para dinamizar la experiencia educativa.

Sin embargo, a la luz de los informantes, se observó se presentan dificultades de integración como lo resalta 3ICDUEI, pues reveló que en la presencialidad la herramienta técnica se queda corta ante grupos numerosos, obligando al facilitador a solicitar el uso de teléfonos personales para visualizar contenido, además el informante 4ICDUEEF señalar que, pese a mantener una comunicación aceptable, existe evidencia de que los estudiantes no prestan mucha atención, lo que planteó un desafío para la efectividad de la mediación remota, esto tiene relación con lo mencionado por Guirado et al. (2022) sobre la necesidad de una planeación estratégica anclada en el contexto local. Más que un receptor de limitaciones, el docente actuó como un arquitecto de posibilidades, transformando los vacíos del entorno en espacios para la integración y cambio.

Desde esta perspectiva, la integración digital puede entenderse como un proceso de conversión en el que el profesor universitario deja atrás modelos centrados en la transmisión de información, para adoptar enfoques que impulsan el pensamiento crítico y la construcción conjunta del conocimiento. En este camino, el valor pedagógico no depende de la herramienta tecnológica utilizada, sino de la intención formativa que guía su diseño y aplicación. Esto exige que el profesorado combine creatividad, actualización constante y sensibilidad hacia las realidades de su contexto para convertir la información disponible en aprendizajes significativos y situados, evitando reproducir prácticas tradicionales en formato digital, asimismo, una integración efectiva requiere armonizar los objetivos institucionales con la autonomía profesional del docente, promoviendo metodologías activas que promuevan las competencias digitales en la práctica pedagógica.

Aunado a lo anterior, pone en evidencia tensiones que obligan a examinar con detenimiento las condiciones reales en las que las tecnologías ingresan a la enseñanza universitaria. Aunque suele presentarse como una oportunidad para enriquecer los procesos formativos, su aplicación deja al descubierto desigualdades persistentes, limitaciones de acceso y restricciones institucionales que afectan tanto la práctica docente. En este terreno, la estrategia de integración deja de ser un procedimiento técnico para convertirse en un espacio donde se confrontan las expectativas institucionales y las posibilidades concretas del contexto, obligando al profesorado a ajustar continuamente sus decisiones. Esta tensión muestra que los recursos digitales, son un medio para la gestión del ejercicio docente; de hecho, puede reproducir prácticas tradicionales si no se acompaña de una reflexión crítica, una formación continua y una comprensión sensible de las particularidades socioculturales.

Ahora bien, deja al descubierto dilemas que invitan a reflexionar la idea de que la tecnología representa un progreso automático en la educación superior. La experiencia cotidiana muestra que su incorporación está atravesada por tensiones entre lo que las instituciones demandan, los recursos realmente disponibles y las capacidades que el profesorado puede sostener en contextos muchas veces adversos. Esto puede generar escenarios donde puede las prácticas se inclinen por un modelo tradicional persistente,

Nota: Elaboración propia

Categoría Emergente: Diversidad de modalidades

La multiplicidad de formatos educativos en la enseñanza universitaria contemporánea configura un escenario de alta complejidad pedagógica que exige una resignificación de la presencialidad tradicional. El despliegue de modalidades que alternan la interacción física con la mediación telemática permite una cobertura más amplia y adaptada a las realidades socioprofesionales de los educandos. En este sentido, Rama (2021) afirma que la educación superior atraviesa un proceso de hibridación estructural donde la flexibilidad curricular se convierte en el núcleo de la calidad académica institucional, se comprende entonces, que la diversidad de modalidades no representa una elección técnica, constituye una respuesta estratégica ante la necesidad de democratizar el conocimiento especializado.

La transición hacia entornos multimodales requiere que el cuerpo docente desarrolle una plasticidad didáctica capaz de sostener el rigor científico en cualquier plataforma de interacción. Por consiguiente, la efectividad del proceso de enseñanza depende de la coherencia entre el diseño instruccional y las particularidades operativas de cada formato adoptado, esta dinámica impulsa una renovación de los esquemas de pensamiento del educador frente a la tecnología, además, la planificación curricular debe incorporar indicadores de calidad específicos para entornos mixtos y mecanismos de retroalimentación que permitan ajustar las prácticas en tiempo real, para garantizar la flexibilidad metodológica preserve la coherencia científica y la equidad educativa.

Dentro de los testimonios se tiene:

1ICDUEM: La asistida o virtual con la aplicación de actividades planificadas interactivas, la evaluación remota. La semipresencial además de las mencionadas anterior también se puede vincular el desarrollo de discusiones de materiales. Presencial se puede desarrollar talleres, foros, creación de diagramas o mapas conceptuales.

2ICDUEP: Clases a través de videollamada donde puedan interactuar con los elementos que ofrecen diversas app como zoom, Meet, entre otras. Se combina las clases

presenciales con actividades virtuales que fortalezcan lo visto en clase. **PRESENCIAL:** en esta modalidad se realiza en el aula de clase, por medio de clases magistrales, talleres prácticos.

3ICDUEI: Me apoyo con los encuentros virtuales por la app Google Meet, asimismo, en el envío de videos que complementen algún tema. la enseñanza semipresencial, facilito algunos materiales bibliográficos digitales que consoliden algunos temas. la enseñanza presencial, solo cuento actualmente con mi computadora laptop, dónde estructuro mi planificación, el registro de evaluaciones, y por supuesto.

4ICDUEEF: Cuando es asistida con internet, plataformas de comunicación como el Google Meet o zoom, igualmente se proyectan presentaciones, imágenes videos y se mantiene una comunicación aceptable, aunque hay evidencia que los estudiantes no prestan mucha atención porque preguntan cosas que uno acaba de explicar, en semipresencial y/o presencial se maneja de la misma manera solo que se incorpora la posibilidad de preguntar posteriormente al móvil. sin embargo, hay que reconocer la existencia de brechas y limitaciones digitales que dificultan la enseñanza en la modalidad asistida.

5ICDUER: Y ahí entra la presencialidad, las llamadas telefónicas, entra el uso del WhatsApp, de todos estos recursos que tenemos. Entonces, pues, así es como lo incorporo. Si estoy en el aula de clase, ya yo les he enviado antes por el grupo de WhatsApp para ese encuentro presencial ya yo les he enviado primero lo que vamos a trabajar.

El tránsito hacia modelos de aprendizaje híbridos demanda una reingeniería de las prácticas de aula que trascienda la mera digitalización de materiales bibliográficos convencionales. La implementación de la modalidad semipresencial favorece el desarrollo de una autonomía cognitiva superior mediante la combinación equilibrada de sesiones síncronas y actividades asíncronas de investigación profunda. Sobre este aspecto, Morales et al. (2023) sostienen que el éxito del b-learning en la formación docente reside en la capacidad de integrar dialógicamente las herramientas digitales con los propósitos pedagógicos del currículo vigente. El análisis reflexivo de esta premisa revela que la diversidad de canales de comunicación potencia la personalización del aprendizaje, permitiendo que cada estudiante avance según sus propios ritmos y condiciones contextuales, la gestión de estas modalidades diversas obliga a una revisión crítica de las formas de evaluación y seguimiento académico.

Además, resulta imperativo que la planeación didáctica considere las brechas de conectividad existentes para evitar la exclusión de sectores vulnerables durante la

ejecución de las actividades virtuales. La maestría del facilitador se evidencia al armonizar estas variables tecnológicas con la excelencia humana y profesional; tal equilibrio exige diseñar actividades flexibles, prever alternativas de acceso y sostener una comunicación pedagógica que no penalice las limitaciones estructurales del sector vulnerable. De este modo, la excelencia docente se expresa no solo en el dominio de herramientas digitales, sino en la habilidad para convertirlas en oportunidades inclusivas que garanticen la continuidad y la dignidad del aprendizaje.

La sostenibilidad de las modalidades virtuales en la educación universitaria depende fundamentalmente de la solidez de los fundamentos teóricos que sustentan la interacción entre los actores del proceso educativo, es aquí donde la virtualidad plena o el aprendizaje ubicuo proponen una ruptura con las limitaciones temporales y espaciales del aula física, promoviendo una cultura de aprendizaje permanente. De acuerdo con Antolínez y Morales (2026), la configuración de ambientes virtuales de aprendizaje eficaces requiere de una mediación pedagógica que privilegie el diálogo social y la construcción colectiva de saberes significativos. Esta interpretación sugiere que el método didáctico debe ser el eje rector de la tecnología, asegurando que la herramienta digital sirva para profundizar en el análisis crítico de la realidad social, la diversidad de modalidades ofrece una oportunidad única para descentralizar la formación académica.

En este sentido, al contrastar las experiencias de la voz de los informantes, surge un punto de convergencia sobre cómo se habitan los nuevos entornos de aprendizaje. Para los informantes 1ICDUEM y 2ICDUEP, la modalidad asistida obtiene su dinamismo en la interacción constante y el uso de videollamadas (Zoom, Meet), herramientas que sostienen el vínculo pedagógico de forma sincrónica. No obstante, su visión de la semipresencialidad, la entienden como una oportunidad donde lo digital no busca desplazar al aula física, sino fortalecerla y expandir sus posibilidades.

Aunado a lo antes expuesto, este enfoque mantiene estrecha relación con la perspectiva de Trejo (2024), quien sostiene que la efectividad del aprendizaje b-learning no reside en la sofisticación tecnológica, sino en una mediación pedagógica capaz de

integrar las herramientas de forma coherente con el currículo. Para el autor, el éxito parte de trascender la simple entrega de contenidos y priorizar estrategias que promuevan un diálogo genuino dentro del ecosistema educativo, el verdadero reto del facilitador en la actualidad es trascender el uso instrumental de las plataformas para ser integradas como un complemento que propicie la interacción y el diálogo en la experiencia educativa.

Bajo esta visión, la práctica docente se redefine como una labor de curaduría y acompañamiento constante en el vasto universo de la información digital disponible. Esta labor implica que el facilitador no solo identifique recursos pertinentes, sino que los contextualice, los traduzca pedagógicamente y los convierta en experiencias de aprendizaje. La consolidación de estos esquemas multimodales garantiza una respuesta institucional pertinente frente a las transformaciones globales que caracterizan a la actual sociedad del conocimiento.

Figura 19. Estrategias de integración



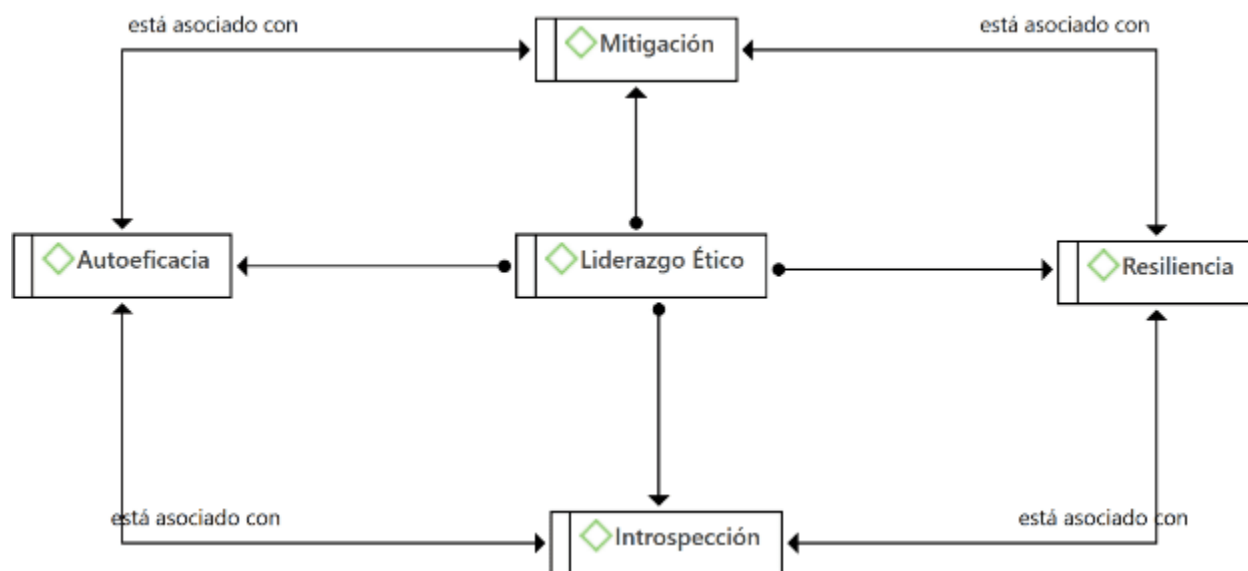
Nota: Elaboración propia

Categoría Inicial: Reconocimiento de capacidades propias

El proceso introspectivo mediante el cual el profesorado identifica sus destrezas tecnológicas constituye el primer eslabón para la transformación de la praxis académica en la contemporaneidad, esta toma de conciencia no reside únicamente en el manejo instrumental de dispositivos, implica una valoración profunda de cómo dichas facultades se integran en la arquitectura de la enseñanza. Al respecto, León-Garrido et al. (2025) señalan que la autopercepción del nivel de competencia digital docente resulta determinante para la implementación de estrategias pedagógicas mediadas por la virtualidad. El análisis de esta premisa revela que el reconocimiento de las capacidades individuales permite al catedrático situarse ante el conocimiento con una actitud crítica y reflexiva, lejos de ser una evaluación estática, esta identificación de fortalezas actúa como un motor de actualización permanente que mitiga la resistencia al cambio institucional.

La seguridad que el docente desarrolla sobre su propio potencial cognitivo para resolver problemas tecnológicos configura un estado de autoeficacia esencial en el entorno universitario, allí; este fenómeno trasciende la mera acumulación de certificados técnicos, se manifiesta en la voluntad de experimentar con metodologías emergentes dentro del aula de clases. Según Orduz (2025), la convicción de poseer habilidades digitales suficientes guarda una relación directa con el éxito de la mediación pedagógica en escenarios complejos, tal aseveración sugiere que la confianza profesional actúa como un filtro que procesa las dificultades técnicas como desafíos superables en lugar de barreras infranqueables. Esta arquitectura mental promueve una resiliencia profesional que sustenta la continuidad de los procesos formativos incluso ante la carencia de infraestructura óptima o soporte especializado, fortaleciendo la identidad del educador como un agente de cambio.

Figura 20. Reconocimiento de capacidades propias



Nota: Elaboración Propia

El Liderazgo Ético como el núcleo fundamental que cohesiona la identidad profesional del docente en el entorno digital. Este eje central se retroalimenta de la *Introspección* y la *Autoeficacia*, sugiriendo que solo a través del autoconocimiento y la confianza en las propias destrezas se puede ejercer una guía coherente. El esquema vincula estratégicamente estos elementos con la *Mitigación* de resistencias y la *Resiliencia*, demostrando que la fortaleza interna del académico permite superar barreras institucionales y técnicas. En síntesis, la figura ilustra un modelo de desarrollo competencial donde la madurez ética y reflexiva del docente actúa como el soporte principal para garantizar una praxis transformadora y sostenible.

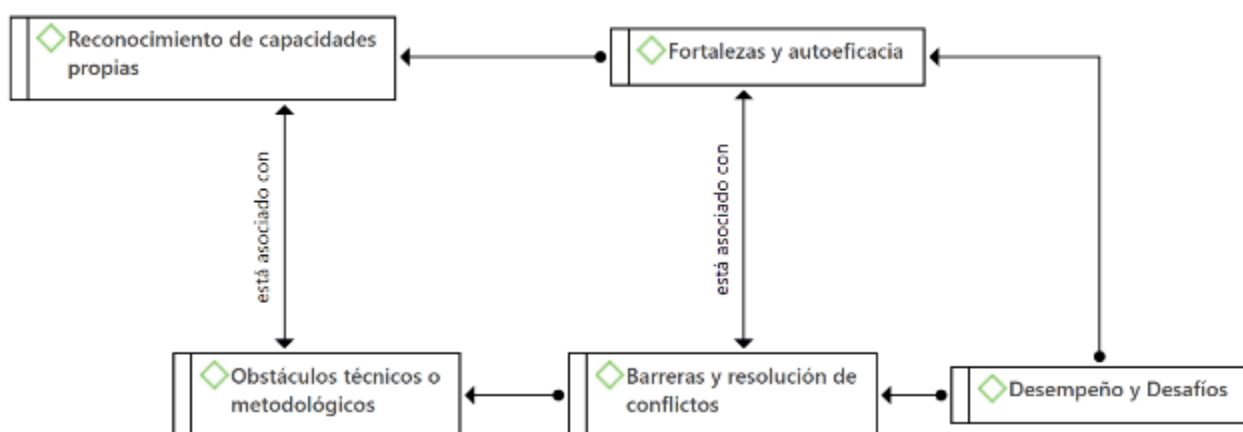
La legitimación de las potencialidades individuales permite al académico navegar con solvencia a través de los dilemas éticos y técnicos que presenta la educación digital, este reconocimiento de las capacidades propias establece un marco de referencia desde el cual se proyecta la innovación educativa como una respuesta necesaria a la realidad social. En esta línea, León (2025) sostiene que la práctica pedagógica se enriquece cuando el docente asume su rol protagónico basándose en una comprensión clara de sus dominios tecnológicos. Esta interpretación resalta que la validación de las fortalezas internas proporciona la plataforma requerida para transitar

de una enseñanza pasiva a una interacción dialógica y tecnológica; y la capacidad de discernir entre lo que se domina y lo que requiere mejora continua fomenta una cultura institucional de aprendizaje colaborativo y excelencia investigativa, asegurando así que el ejercicio de la enseñanza no queda rezagado frente al avance vertiginoso.

Subcategoría: Desempeño y Desafíos

El desempeño docente en la esfera digital se configura como un indicador crítico de la calidad educativa en las instituciones de educación superior venezolanas contemporáneas, se analiza este fenómeno desde la perspectiva de la eficacia y la eficiencia en el uso de los entornos virtuales para alcanzar los objetivos curriculares previstos. En el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", el rendimiento del profesorado se ve influenciado por su capacidad para gestionar el conocimiento en condiciones de incertidumbre tecnológica constante. Esta dimensión del ejercicio profesional abarca desde la creación de contenidos multimedia originales hasta la mediación afectiva en los procesos de evaluación a distancia. Se observa una voluntad de superación que permite al educador trascender las limitaciones técnicas para ofrecer una formación integral y de vanguardia académica.

Figura 22. Desempeño y Desafíos



Nota: Elaboración Propia

El desempeño debe considerar la complejidad de los factores sociales y económicos que impactan la labor diaria de los docentes universitarios en la actualidad,

es fundamental comprender que el éxito pedagógico en la red depende de una combinación armónica entre la pericia instrumental y el compromiso ético con la transformación social. La fundamentación de esta categoría final reside en la necesidad de establecer criterios claros para valorar el impacto de las competencias digitales en la productividad académica institucional. El marco normativo universitario proporciona las bases para interpretar los retos que enfrenta el profesorado ante la exigencia de una presencia virtual constante y efectiva. A continuación, se presenta el sustento documental que rige la evaluación de estos procesos en el contexto de la investigación cualitativa bajo la mirada del manual vigente:

La valoración del desempeño docente en entornos virtuales debe trascender la simple cuantificación de horas de conexión para centrarse en la calidad de la mediación pedagógica realizada. Este proceso exige que el profesorado universitario venezolano desarrolle una resiliencia digital que le permita superar los desafíos de conectividad e infraestructura, manteniendo siempre el rigor científico y la calidez humana en la formación de los futuros profesionales de la educación nacional. (UPEL, 2025, p. 156).

El análisis del desempeño en el Gervasio Rubio permite identificar una brecha entre las aspiraciones institucionales y las condiciones materiales de ejecución pedagógica real y efectiva, se asume que el docente es un sujeto resiliente que construye alternativas de enseñanza ante la precariedad de los servicios básicos y tecnológicos en la región andina. Esta dimensión interpretativa revela que los desafíos no son vistos como obstáculos insalvables, funcionan más bien como catalizadores de la creatividad y la innovación artesanal. La relevancia de este estudio radica en visibilizar el esfuerzo del personal académico para mantener la excelencia educativa a pesar de las adversidades del entorno físico, donde el desempeño se define entonces como un acto de resistencia profesional donde la tecnología sirve de soporte para la continuidad del proyecto educativo universitario. Se concluye que los desafíos actuales demandan una política institucional de apoyo integral.

Categoría Emergente: Fortalezas y autoeficacia

La percepción de las propias capacidades se constituye como un pilar fundamental en la modernización de los procesos académicos dentro del contexto universitario actual. Esta valoración interna permite al educador transitar por las

complejidades de las tecnologías de la información con una disposición proactiva, transformando los obstáculos técnicos en oportunidades reales de innovación didáctica. Según Garay et al. (2025), la autopercepción de las habilidades digitales influye significativamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que un nivel elevado de confianza favorece el aprovechamiento creativo de las herramientas virtuales. Ello indica que las fortalezas no son meramente técnicas, residen en la estructura cognitiva y emocional del docente, quien asume su rol como un aprendiz continuo.

Por consiguiente, la seguridad interna del profesorado actúa como un catalizador que optimiza el impacto pedagógico, garantizando que la transición digital trascienda el instrumentalismo y se asiente en una praxis educativa verdaderamente transformadora, esta robustez interna proporciona el soporte necesario para enfrentar las exigencias de una sociedad globalizada y altamente tecnificada, donde la agilidad mental prevalece sobre la repetición. En los testimonios se logra evidenciar lo siguiente:

1ICDUEM: Mi fortaleza ante la CDD, es la disposición de aprender sobre las nuevas herramientas digitales, la constante preocupación para esta actualizada en las competencias digitales, el estudio de los nuevos conocimientos globales de interés científico, social y ambiental. Que permite tener un panorama más objetivo de los procesos de aprendizaje.

2ICDUEP: Considero que aprendo rápido y lo que aprendo trato de llevarlo a la práctica, y puedo adaptarme a las diferentes modalidades de aprendizaje, y ofrecer una variedad de herramientas que no solo le servirán en un ambiente de clase sino también para su práctica docente en el futuro.

3ICDUEI: Considero que una de las herramientas que me ha favorecido es el conocimiento sobre alguna app, y programas. También, la disposición particular de aprender por mis propios medios, aunado a la actual formación en la que me encuentro, se han convertido en aspectos que refuerzan tal conocimiento.

4ICDUEEF: Fortaleza es la necesidad y la pasión por enseñar, puesto que esto me ha llevado a desarrollar ciertas competencias digitales.

5ICDUER: La primer fortaleza que yo creo que tengo es que me gusta muchísimo, o sea, yo soy muy curiosa en cuanto a eso de las tecnologías, y si no la conozco, no me quedo quieta hasta que aprendo a manejarla.

La autoeficacia emerge como un mediador cognitivo clave que determina el nivel de esfuerzo y persistencia aplicado ante los desafíos pedagógicos digitales dentro de la

función docente, este constructo psicológico no se limita a la posesión de destrezas tecnológicas, se extiende a la convicción de ser capaz de organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones educativas prospectivas. En este sentido, Banoy y Montoya (2022) sostienen que la autoeficacia docente en el uso de las tecnologías está estrechamente vinculada al grado de alfabetización digital alcanzado, lo cual condiciona la efectividad de la mediación realizada en el aula. El análisis de este fenómeno revela que cuando el profesorado confía en su potencial digital, demuestra una mayor resiliencia ante la carencia de infraestructura o los fallos técnicos iniciales.

La integración de las fortalezas internas y la autoeficacia resulta en un desempeño pedagógico superior, caracterizado por la capacidad de adaptación frente a las demandas cambiantes del entorno universitario contemporáneo, esta sinergia permite al educador gestionar con eficacia la tensión entre los métodos tradicionales y los requerimientos de la era digital, estableciendo un equilibrio que enriquece la cultura académica institucional. Tal como afirman Garay et al. (2025), la identificación de potencialidades en el perfil digital del docente facilita el diseño de estrategias que responden a las necesidades específicas del territorio, potenciando el impacto social del ejercicio pedagógico. Esta perspectiva sugiere que el reto profesional se aborda con mayor maestría cuando el sujeto se identifica como un agente competente, facultado para generar conocimiento relevante en ecosistemas digitalizados.

Ahora bien, al explorar la esencia de la práctica pedagógica, emerge un elemento compartido que define la identidad de los entrevistados, una disposición por el conocimiento. La voz de los informantes 1ICDUEM, 3ICDUEI y 5ICDUER, su mayor activo no es el dominio técnico utilizado, sino una "curiosidad" intrínseca y una "disposición de aprender" que los moviliza constantemente en el ámbito digital. Es ese impulso de mantenerse estáticos, hasta aprender el funcionamiento de una nueva herramienta lo que marca el ritmo de su labor diaria. Los hallazgos tienen concordancia con los planteamientos mencionados por Garay et al. (2025), quienes subrayan que, en una sociedad saturada de tecnología, la robustez emocional es el pilar fundamental para que el docente navegue con éxito y mantenga su vigencia profesional.

En concordancia con lo anterior, para el informante 2ICDUEP la esencia de su ejercicio no reside únicamente en el acceso a la tecnología, sino en su capacidad para aprender rápido y trasladar lo aprendido de forma inmediata a la acción en las diversas modalidades de estudio. Esta agilidad encuentra una estrecha relación en el testimonio de 4ICDUEEF, quien menciona que el dominio de nuevas aplicaciones y programas no es un evento fortuito, sino el resultado de un compromiso con el autoaprendizaje y la actualización constante. Como bien narran Banoy y Montoya (2022), la efectividad de lo ocurrido dentro del aula está unida a la seguridad que siente el profesor sobre sus propias capacidades; es decir, cuanto mayor es el nivel de alfabetización digital alcanzado, la mediación pedagógica resulta más fluida, permitiendo que la tecnología sea una aliada y no un inconveniente en la práctica.

Figura 23. Sistema de creencias



Nota: Elaboración propia

Categoría Emergente: Barreras y resolución de Conflictos

La transición hacia entornos virtuales de aprendizaje ha puesto de manifiesto una serie de obstáculos estructurales que limitan el ejercicio docente en la educación superior contemporánea, estas dificultades no se reducen al acceso físico a dispositivos tecnológicos, abarcan la brecha cognitiva y la resistencia al cambio organizacional que prevalece en las instituciones formativas actuales. Según Guaimaraes et al. (2022), la práctica pedagógica en la virtualidad enfrenta desafíos significativos relacionados con la falta de conectividad y la insuficiencia de formación específica para el manejo de plataformas interactivas. Tal situación evidencia que la mediación tecnológica requiere de una base infraestructural sólida que permita al catedrático desplegar sus potencialidades sin las interrupciones derivadas de fallos sistémicos recurrentes. Este análisis permite comprender que el desempeño docente se encuentra condicionado por factores externos que exigen una respuesta institucional coordinada y estratégica.

El conflicto pedagógico surgido por la discrepancia entre las competencias digitales exigidas y la realidad operativa del aula exige una reconfiguración de las estrategias de resolución, los docentes se ven obligados a gestionar tensiones derivadas de la obsolescencia técnica y la disparidad en el dominio de herramientas virtuales entre los distintos actores educativos. Al respecto, Sánchez. (2024) sostiene que el manejo de la información y la resolución de problemas técnicos constituyen dimensiones críticas de la competencia digital que deben ser fortalecidas para evitar el estancamiento académico, por ende sugiere que el conflicto no debe interpretarse como un elemento paralizante, funciona como un detonante para la búsqueda de alternativas creativas y colaborativas entre los pares académicos, es esa habilidad para resolver impases tecnológicos mediante el autoaprendizaje y la cooperación institucional la que define el nivel de madurez digital del profesorado universitario moderno.

1ICDUEM: La realidad financiera del docente hoy en día en Venezuela, pues es limita al docente en el desarrollo continuo de la preparación en cuanto a cualquier ámbito del

conocimiento, si adquisición de seguir obteniendo nuevas competencias, para mi le adquirir un computador con característica aceptables

2ICDUEP: No poderme comunicar efectivamente con los estudiantes, debido a la ausencia de dispositivos que le permitan a ellos desarrollar las competencias necesarias, entonces en ocasiones toca adaptar las cuestiones de forma más sencillas o fáciles de implementar a través de dispositivos móviles.

3ICDUEI: Uno de los retos que he enfrentado es la inestabilidad de la energía eléctrica y a su vez, la conectividad a internet. También, la carencia de recursos tecnológicos por parte de los estudiantes, de la misma manera, ellos han tenido dificultades con la energía eléctrica y la conexión a internet

4ICDUEEFL: La falta de recursos, las brechas digitales, fallas en el la conexión y la falta de espacios para la formación, cada una resueltas de formas diferentes y cada vez más emergentes, puesto que ante la falta de recursos casi todo el mundo por lo menos tiene un móvil inteligente y allí encuentra posibilidades, en un ciber o en equipos prestados, las brechas digitales no se han resuelto, solo se busca adaptarse a las posibilidades de los estudiantes.

5ICDUER: Uno, que los estudiantes en muchísimas ocasiones, para ese primer encuentro llegan muy apáticos, lo supero con esa parte reflexiva donde yo me pongo y les explico cómo yo también estoy ocupada y todo lo demás. Y el acceso a los recursos y a la electricidad, que a uno mismo le ha pasado. Tenemos clase y no me puedo conectar porque no hay electricidad. Entonces, esos dos grandes obstáculos creo que son.

La consolidación de un entorno educativo resiliente depende de la capacidad docente para transformar las amenazas externas en oportunidades de mejora continua mediante la gestión eficaz de conflictos, esta dinámica requiere un cambio paradigmático en el cual la barrera tecnológica sea vista como un reto epistemológico que impulsa la actualización constante del saber pedagógico tradicional. De acuerdo con Chida (2025), la superación de las barreras digitales en el entorno universitario requiere de políticas de capacitación continua que atiendan las necesidades específicas de cada disciplina académica. La interpretación de estos hallazgos indica que la resolución de problemas no es una tarea aislada, requiere de una visión sistémica que integre la tecnología con la pedagogía de forma armónica que, al identificar y abordar proactivamente las limitaciones operativas, el educador fortalece su identidad profesional y asegura la pertinencia de su trabajo.

En este sentido, se halló una convergencia absoluta entre las voces de los facilitadores respecto a la precariedad de las condiciones básicas para la bimodalidad.

Los testimonios de 3ICDUEI, 4ICDUEEFL y 5ICDUER coincidieron en señalar la inestabilidad de la energía eléctrica y la intermitencia de la conexión a internet como los nudos críticos que interrumpieron la práctica cotidiana. Esta realidad mantiene estrecha relación con lo planteado por Guaimaraes et al. (2022), para quienes la falta de conectividad e infraestructura sólida limita el despliegue de las potencialidades del catedrático.

Sin embargo, mientras que la mayoría de los discursos se orientaron hacia los fallos sistémicos, el informante 1ICDUEM introdujo una variable ineludible y es la realidad financiera que atraviesa el docente en Venezuela. En este plano, la limitación deja de ser un concepto abstracto para convertirse en un obstáculo material e inmediato; una barrera estructural que impide, incluso, la adquisición de un equipo de computacional con las características mínimas necesarias. Este testimonio revela que, sin las herramientas básicas, el deseo de actualización profesional puede verse afectado en el desarrollo continuo de las competencias digitales.

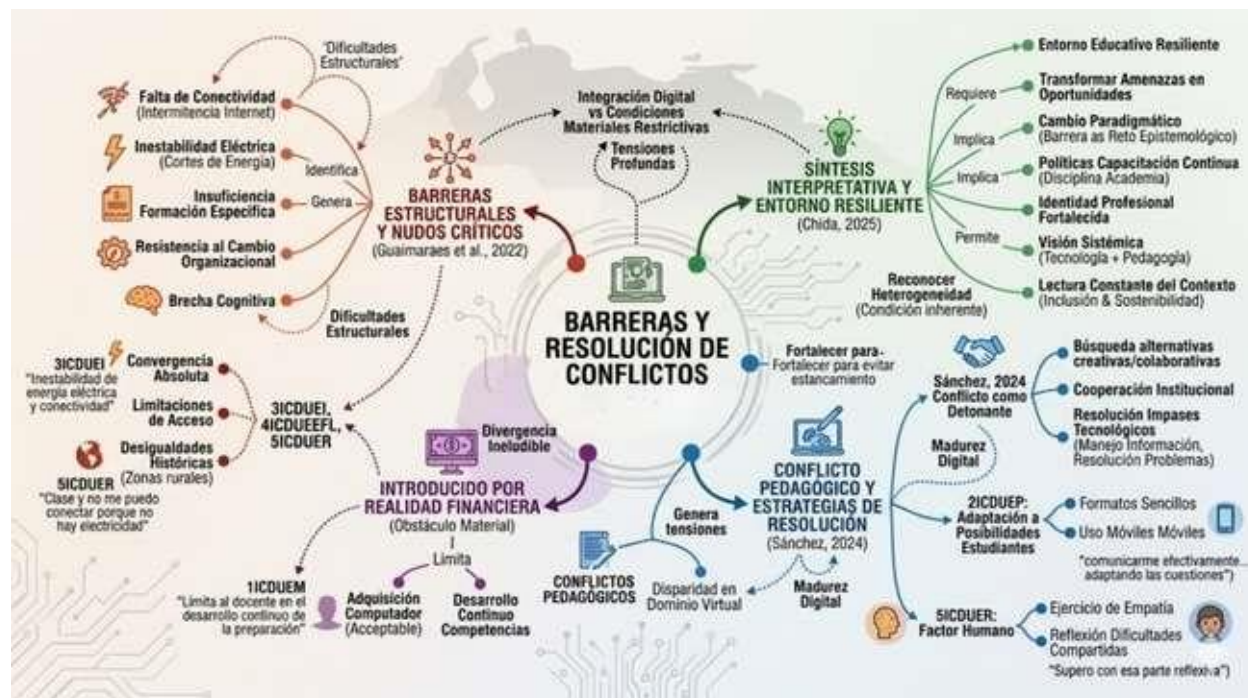
En esta línea de ideas, el informante 2ICDUEP expresó su limitación al no poder comunicarse eficazmente por la ausencia de dispositivos en los estudiantes, lo que conllevó a adaptar los contenidos a formatos más sencillos para dispositivos móviles. De igual modo, el testimonio 5ICDUER refleja un factor humano, la apatía inicial de los discentes, la cual superó mediante un ejercicio de empatía y reflexión sobre las dificultades de tiempo y recursos compartidas por ambos actores. El análisis interpretativo reveló que la integración digital se enfrentó a condiciones materiales restrictivas que generaron tensiones profundas entre la expectativa institucional y la implementación real.

La transición hacia modalidades b-learning ha puesto en evidencia un conjunto de barreras que van mucho más allá de disponer o no de un dispositivo, revelando fallas estructurales que condicionan de manera directa el trabajo docente en la educación superior. Estas limitaciones abarcan desde la inestabilidad eléctrica y la fragilidad de la conectividad hasta la ausencia de espacios institucionales que permitan una formación continua real, lo que obliga al profesorado a recurrir al autoaprendizaje

como única vía para sostener su práctica. En este contexto, la integración tecnológica se enfrenta a condiciones materiales restrictivas que generan tensiones entre lo que las instituciones esperan y lo que realmente puede implementarse en el aula. Esta brecha no solo compromete la calidad del proceso formativo, sino que profundiza desigualdades históricas, especialmente en zonas rurales o periféricas donde la conexión a internet es intermitente o prácticamente inexistente.

La gestión de estas dificultades puede convertirse en un punto de inflexión para el fortalecimiento de la práctica docente, en la medida en que conduce al profesorado a replantear sus estrategias y a desarrollar respuestas más sensibles a la diversidad del aula. En este proceso, la docencia se transforma en un ejercicio de lectura constante del contexto, donde las brechas generacionales y socioeconómicas dejan de ser simples barreras y pasan a ser elementos que orientan la toma de decisiones pedagógicas. Esta perspectiva permite que el facilitador reconozca la heterogeneidad como una condición inherente al acto educativo y, a partir de ella, diseñe experiencias de aprendizaje más inclusivas y sostenibles.

Figura 24. Barreras y resolución de conflictos



Nota: Elaboración propia

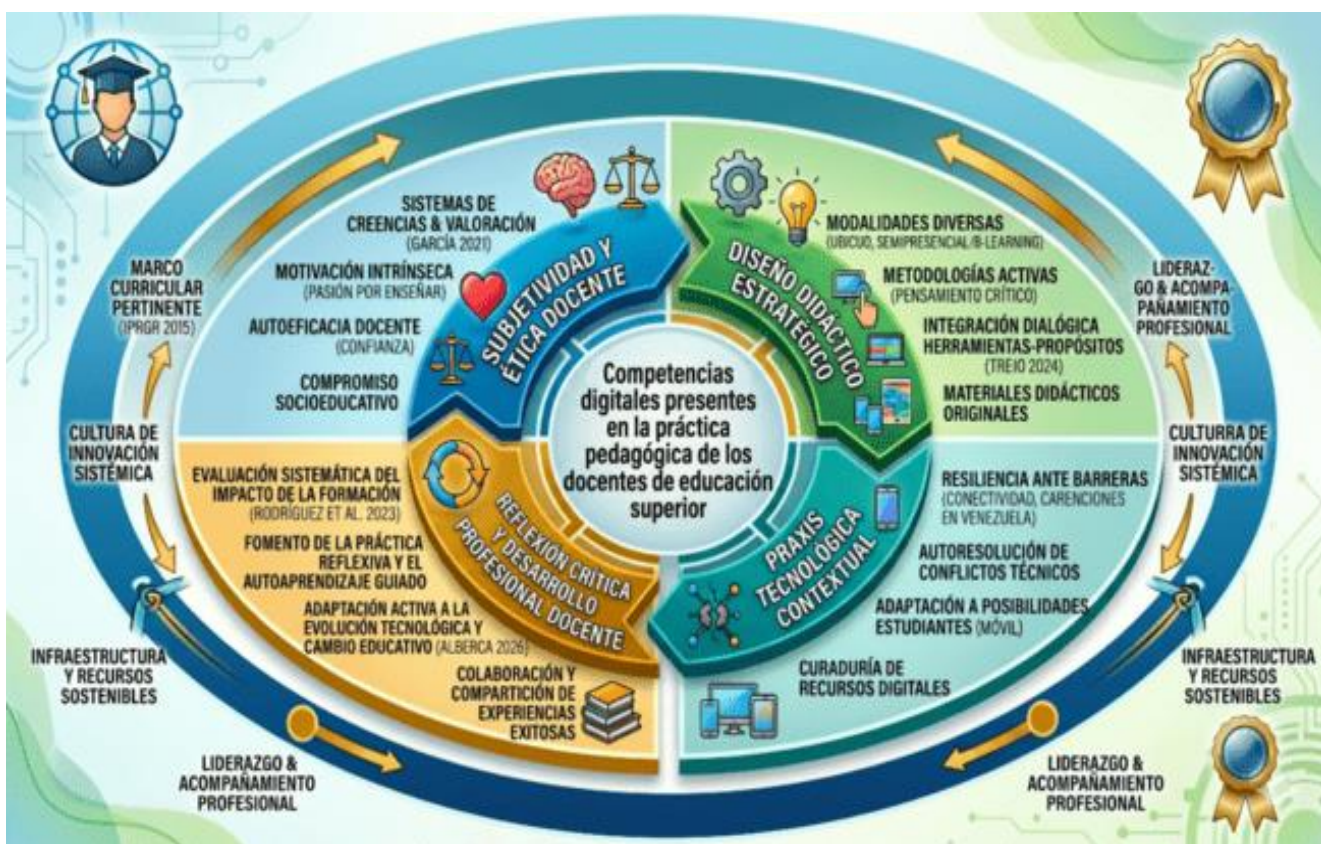
Ahora bien, en la actualidad ser profesor universitario va más allá de simplemente saber usar herramientas tecnológicas; se trata de transformar por completo la forma en que entendemos la educación. En palabras de Cabero (2020), la competencia digital docente es una combinación de conocimientos y actitudes que nos permite aprovechar la tecnología para crear espacios de aprendizaje dinámicos. El análisis muestra que la tecnología debe estar siempre al servicio de un objetivo educativo claro. El profesor se convierte así en un guía que construye puentes para que el estudiante aprenda de forma autónoma. Este cambio en la forma de enseñar transforma al estudiante en un creador crítico, participando en entornos que mezclan lo presencial y lo virtual (híbrido), rompiendo los muros del aula tradicional.

Aunado a lo anterior, los resultados revelan que la confianza personal y el interés genuino de los docentes por descubrir cosas nuevas (puntos destacados por los testimonios de los informantes 1ICDUEM y 5ICDUER), propician las capacidades que funcionan como una mirada que transforma las dificultades en retos alcanzables, reforzando la identidad del profesor como alguien que, a nivel profesional, nunca deja de aprender.

Finalmente, las competencias digitales presentes en la práctica pedagógica se muestran como un acto de resistencia profesional frente a brechas estructurales profundas. La inestabilidad eléctrica, de conexión y las limitaciones financieras, evidenciadas por el informante 1ICDUEM, conducen a un escenario de precariedad que exige una resiliencia resolutiva inmediata. no obstante, estas dificultades funcionan como impulsan al docente para reinventar estrategias ante la falta de recursos tecnológicos óptimos. En conclusión, la excelencia académica en la era digital no se encuentra en las herramienta más novedosa, sino en la capacidad del docente para

otorgar un sentido humano y situado a la técnica, que transforma los vacíos del contexto en oportunidades inclusivas de aprendizaje.

Figura 25. Comprensión fenoménica de la unidad temática: Competencias digitales presentes en la práctica pedagógica de los docentes de Educación Superior.



Nota: Elaboración propia.

Alcances del análisis de la información obtenida

El análisis de la información obtenida permite reconocer patrones que otorgan cohesión al estudio desde los objetivos planteados. En este espacio convergen las concepciones y competencias digitales del docente universitario, lo que amplía el alcance interpretativo del fenómeno investigado. La organización sistemática hace visible cómo las categorías emergentes se relacionan entre sí y cómo las experiencias

del profesorado se entrelazan con las dinámicas institucionales que las condicionan. Este ejercicio no solo profundiza la comprensión del problema, sino que también permite contrastar los hallazgos con los referentes teóricos, generando una visión más integrada y sólida que fortalece la consistencia global del estudio.

La interpretación de los hallazgos en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio permite vislumbrar una transformación profunda en la identidad de los docentes universitarios ante el avance de la digitalización. A través de los relatos recogidos en las entrevistas, se comprende que la labor pedagógica en la actualidad supera el manejo básico de dispositivos para convertirse en un tejido de intercambios humanos y éticos. Esta reconstrucción de significados intenta dejar atrás las visiones rígidas sobre la tecnología, posicionando al profesor como un guía fundamental que conecta el saber científico con la experiencia de vida de sus estudiantes. Al examinar el discurso de los participantes, se percibe que adoptar herramientas virtuales representa un esfuerzo de adaptación profesional frente a las demandas de un mundo académico cada vez más conectado.

El trabajo de sistematización realizado con el apoyo de ATLAS ti ayudó a identificar temas que entrelazan la formación permanente con la confianza que los académicos tienen en sus propias capacidades. El análisis revela que el progreso en la carrera docente está ligado a una apertura mental que permite abandonar viejas costumbres para dar paso a formas de enseñanza combinadas. Aun cuando existen dificultades de acceso o falta de equipos, el profesorado demuestra una intención firme de renovarse, lo que valida su función en la sociedad actual. Este empeño por alcanzar un buen nivel académico se refleja en la elaboración de recursos didácticos propios que intentan equilibrar las oportunidades de aprendizaje, convirtiendo los medios digitales en espacios de encuentro para la reflexión y la creación compartida de saberes.

Los resultados de esta investigación resaltan que la capacidad de resolver problemas técnicos y pedagógicos funciona como un impulso que llena de vida los planes de estudio en la educación superior. Las reflexiones indican que la labor

docente se potencia cuando las normas de las instituciones caminan de la mano con la libertad creativa de los maestros para organizar clases virtuales que tengan sentido. El valor que se le otorga a la tecnología reside en su posibilidad de mantener viva la unión entre profesor y alumno fuera del salón de clases, favoreciendo una enseñanza que llegue a todos con excelencia. Al estudiar estas vivencias ofrece una base sólida para proponer nuevas teorías que guíen el cambio en la educación dentro de zonas rurales y de frontera de manera constante.

Tabla 3. Concreción de los resultados alcanzados

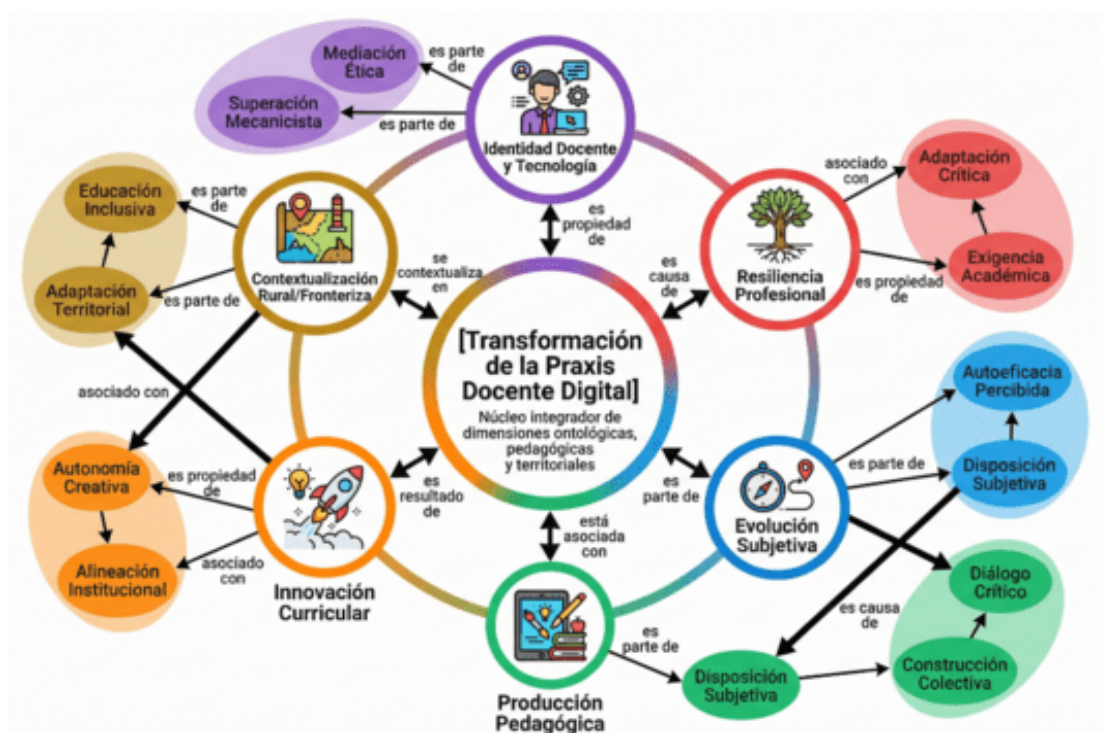
Categoría Analítica	Categoría Emergente	Significado Teórico y Empírico
Identidad Docente y Tecnología	Transición de un uso instrumental a una red de interacciones simbólicas y éticas.	El docente actúa como mediador esencial entre el conocimiento científico y la realidad humana, superando la visión mecánica.
Resiliencia Profesional	Integración de recursos virtuales como respuesta a un entorno globalizado y complejo.	La adopción tecnológica es un acto de adaptación crítica frente a las exigencias académicas modernas.
Evolución Subjetiva	Necesidad de desaprender esquemas tradicionales para abrazar metodologías híbridas.	La autoeficacia percibida y la disposición subjetiva son motores más potentes que la simple infraestructura.
Producción Pedagógica	Creación de materiales didácticos originales y búsqueda de excelencia.	Las herramientas digitales se transforman en puentes para el diálogo crítico y la construcción colectiva del saber.
Innovación Curricular	Resolución de conflictos técnicos y metodológicos como dinamizador institucional.	El fortalecimiento del desempeño ocurre al alinear los lineamientos institucionales con la autonomía creativa.
Contextualización Rural/Fronteriza	Sostenimiento del vínculo educativo más allá del aula física.	La tecnología fundamenta una educación inclusiva y de alta calidad adaptada a territorios específicos.

Nota: Elaboración Propia.

La transformación digital docente trasciende el manejo técnico para convertirse en un proceso de reconstrucción de la identidad y la ética profesional. Esta transición

sitúa al educador como un mediador humano fundamental, capaz de integrar recursos virtuales como una respuesta adaptativa y resiliente ante las demandas del entorno académico actual. El análisis subraya que factores internos, como la autoeficacia y la voluntad de desaprender viejos esquemas, tienen mayor impacto en el progreso educativo que la disponibilidad de infraestructura física. Asimismo, la creación de materiales propios y la resolución de nudos metodológicos potencian la autonomía creativa y el diálogo colectivo en el aula. La tecnología se valida como un puente para garantizar la inclusión en contextos rurales y de frontera, asegurando la continuidad del vínculo pedagógico.

Figura 5. Una mirada desde lo encontrado



Nota: Elaboración Propia

La transformación de la praxis docente digital como su núcleo integrador central, abarcando dimensiones ontológicas, pedagógicas y territoriales. de este epicentro se

desprenden ramificaciones fundamentales que exploran los diversos frentes del cambio educativo, desglosadas en componentes específicos como la identidad docente y tecnología, la resiliencia profesional y la evolución subjetiva, cada una con sus propias subelementos como la mediación ética o la autoeficacia. estas dimensiones actúan como pilares que sostienen el proceso transformador, ilustrando la complejidad inherente a la adaptación docente al entorno digital y la importancia de considerar la subjetividad y el desarrollo personal y profesional del educador.

Se visualizan los resultados, los contextos y las interconexiones que rodean la transformación docente. la producción pedagógica se vincula estrechamente con la construcción colectiva y el diálogo crítico, evidenciando el impacto directo de la transformación en los métodos de enseñanza. por otro lado, la innovación curricular surge como un resultado claro, impulsado por la autonomía creativa y la alineación institucional, mientras que la contextualización rural y fronteriza ancla el proceso en territorios específicos, promoviendo la educación inclusiva y la adaptación territorial. las múltiples flechas interconectadas subrayan que estas dimensiones no son aisladas, sino que se retroalimentan constantemente, creando un panorama dinámico donde la innovación, la resiliencia y el contexto se entrelazan para redefinir el rol docente.

Contrastación de la Información

En este apartado es conveniente tener en cuenta que es la fase antes de la teorización que va en función de los aspectos fundamentados en las dos unidades temáticas que corresponden a los objetivos específicos. A continuación, se presenta una tabla donde converge el eje temático; acompañado del consenso teórico y a ello se une los vacíos teóricos, cerrando con una matriz que expresa los elementos significativos centrados en detalles de que se presentan en el marco teórico de la investigación, es así que se define lo siguiente:

Tabla 4. Contrastación de la Perspectiva Teórica

Eje Temático	Puntos de Encuentro (Consenso Teórico)	Puntos de Desencuentro / Vacíos (Para Contrastar)	Detalle Significativo para Resultados
---------------------	---	--	--

Práctica Pedagógica y TIC	La tecnología no es un fin, sino un medio para el aprendizaje (Cabero, 2017). Existe una actitud positiva inicial hacia su integración (Vergara, 2023).	Persistencia de la brecha digital entre lo que el docente sabe (TIC básicas) y lo que aplica (TIC de vanguardia) (Paredes, 2019).	¿Los docentes del IPRGR ven la TIC como herramienta de apoyo o como una carga administrativa adicional?
Concepciones Docentes	Son constructos implícitos basados en la intuición y la experiencia previa, más que en la teoría formal (Pozo y Crespo, 2006).	El docente suele reconocer la importancia de la tecnología, pero sus acciones reflejan deficiencias prácticas en su manejo (Citton, 2016).	Identificar si las concepciones en el IPRGR son "tradicionales-tecnológicas" o realmente "transformadoras".
Perfil del Docente Universitario	El rol ha evolucionado de transmisor a facilitador de recursos y curador de nodos de información (Citton, 2016; Siemens, 2004).	La formación tradicional ha quedado obsoleta . Existe una alta exigencia social que el docente no siempre logra cubrir por falta de competencias (Mas, 2011).	¿Se sienten los docentes del IPRGR facilitadores o simplemente usuarios de plataformas institucionales?
Dimensiones de la Competencia	Requiere un equilibrio entre lo didáctico, organizativo, ético y el compromiso profesional continuo (Trujillo y Ormeño, 2024).	La alfabetización informacional es crítica, pero a menudo se confunde con el simple uso de software (Tampo, 2024).	Evaluar si en el IPRGR predomina la dimensión técnica sobre la dimensión ética y creativa.
Sustento Paradigmático	El conocimiento en la era digital es conectivo (Siemens) y se construye socialmente (Piaget).	El riesgo de la pasividad del estudiante si el docente no genera situaciones de aprendizaje activo y significativo (Schunk, 2012).	¿Cómo influye el entorno regional de Rubio en la creación de redes de conocimiento (Conectivismo) de los maestrantes?

Nota: Elaboración Propia.

Ahora bien, los elementos antes descritos dejan ver una relación y un distanciamiento teórico que conlleva a lo que es un acercamiento al objeto de estudio; razón que permite establecer una perspectiva teórica enmarcada en lo que se identifica que la tecnología se asume como un medio de aprendizaje, pero enfrenta limitaciones por la disparidad en las competencias digitales. Las creencias basadas en la intuición dificultan la mediación que supere el uso de herramientas básicas. Resulta relevante que la formación profesional priorice el equilibrio entre lo ético y lo creativo para evitar la pasividad estudiantil. El progreso regional depende de validar si estas acciones son innovadoras o responden a una carga administrativa. Así la investigación definirá el impacto de las redes de conocimiento en los estudiantes y en los investigadores, desde esa mirada es conveniente tener presente que se establece una cercanía con el objeto de estudio.

Desde esa mirada e integrando las dos unidades temáticas, es preciso asumir lo correspondiente a la perspectiva de los resultados que se dejan visualizar a través de un proceso de síntesis de la información recolectada; esta articulación, evidencia la complejidad del fenómeno estudiado y conduce a mostrar los elementos centrales que configuran la comprensión final del problema, así como las implicaciones que se desprenden para la práctica educativa y la integración tecnológica en contextos reales, en tal sentido se efectuó una contrastación entre lo que se deriva de la información recolectada, eso conduce a mostrar lo siguiente:

Tabla 5. Contrastación de la Perspectiva de la Información Encontrada

Categoría Analítica	Ejes de Contrastación	Sustento Teórico	Interpretación para la Teorización
Conceptualización de la Práctica	La praxis se define por la resiliencia y creatividad ante limitaciones materiales. No es mecánica, es una red de interacciones simbólicas.	Ruíz (2022): Sistema de acciones para la transformación del sujeto.	La práctica docente en contextos de frontera (IPRGR) trasciende lo instrumental para convertirse en un acto de resistencia profesional.
		UPEL (2025):	

			Perspectiva holística y valores éticos.
Formación y Evolución Profesional	Existe una transición del docente como transmisor a gestor de comunidades . Predomina la autoformación sobre la capacitación institucional.	Rama (2023): Cambio de paradigma hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.	La evolución profesional no es solo técnica, sino una metamorfosis de identidad que exige pensamiento crítico y actualización permanente.
		Díaz-Barriga (2020): Importancia de la intencionalidad educativa.	
Fundamentación y Concepciones	Las creencias previas actúan como filtros cognitivos . Existe tensión entre el marco curricular formal y la "resistencia al cambio".	Pozo (2006): Las concepciones filtran la realidad y la toma de decisiones.	El éxito de la integración digital depende más de la validación interna (creencia) del docente que de la prescripción curricular.
		Reinoso (2022): Eje vertebrador de la calidad de mediación.	
Implementación y Didáctica	Uso de modalidades híbridas/asistidas (WhatsApp, Meet, Canva) para expandir el aula física y mantener el vínculo pedagógico.	Palacios (2021): Construcción ética y relacional, no simple transposición.	La didáctica digital en el IPRGR se manifiesta como una didáctica de la ubicuidad , donde el docente busca democratizar el saber pese a la brecha técnica.
		Zavala-Guirado (2022): Planeación según el contexto local.	

Desempeño y Desafíos	La autoeficacia (confianza en capacidades propias) es el motor para superar barreras eléctricas, de internet y apatía estudiantil.	Garay (2025): La autopercepción influye en la calidad del proceso. Banoy y Montoya (2022): Relación entre alfabetización y resiliencia.	El desempeño se mide por la capacidad de resolución de conflictos . El docente se reconoce como aprendiz permanente para no quedar obsoleto.
----------------------	---	--	---

Nota: Elaboración Propia.

La praxis docente en el IPRGR se manifiesta como un acto de resistencia y resiliencia profesional ante las limitaciones del entorno fronterizo. Este proceso implica una metamorfosis de identidad donde el educador transita de ser un simple transmisor a convertirse en un gestor de comunidades mediante la autoformación constante. El éxito de la integración tecnológica no depende de mandatos externos sino de la validación interna y las creencias que actúan como filtros cognitivos en la toma de decisiones. Se observa una didáctica de la ubicuidad que busca democratizar el saber a través de modalidades híbridas que expanden el aula física tradicional. La autoeficacia surge como el motor principal para superar barreras técnicas logrando una mediación de calidad basada en la resolución de conflictos. Tal desempeño docente consolida un compromiso ético con la transformación del sujeto y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde esa mirada y tomando en cuenta los dos objetivos específicos de la investigación, conviene mostrar la contrastación teórica realizada entre lo que es la perspectiva teórica y la perspectiva de los resultados encontrados. En tal sentido, esta articulación permite observar cómo las unidades temáticas dialogan con las evidencias, revelando puntos de convergencia y tensiones interpretativas que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado es significativo señalar que fue posible organizar la información en una tabla que sintetiza los principales hallazgos:

Tabla 6. Contrastación entre la Teoría y la Información Recolectada

Categoría / Eje	Puntos de Encuentro (Consenso)	Puntos de Desencuentro (Tensiones/Vacíos)
Rol del Docente	Ambos coinciden en la evolución del transmisor al facilitador y gestor de comunidades (Siemens / Rama).	<p>Teoría: El cambio es impulsado por la evolución digital global.</p> <p>Resultados: El cambio es una metamorfosis de identidad forzada por la resiliencia y la crisis del contexto local.</p>
Integración de TIC	Existe consenso en que la tecnología es un medio y no un fin, requiriendo una actitud positiva (Cabero / Vergara).	<p>Teoría: Se teme que el docente vea las TIC como carga administrativa.</p> <p>Resultados: El docente las usa para "democratizar el saber" y expandir el aula física, superando la visión puramente técnica.</p>
Concepciones y Creencias	Se confirma que las creencias previas (Pozo) son el filtro principal que determina si se adopta o no la tecnología.	<p>Teoría: Las acciones suelen reflejar deficiencias prácticas.</p> <p>Resultados: Las acciones reflejan creatividad ante la carencia; la "resistencia al cambio" compite con la "autoeficacia" como motor de transformación.</p>
Formación Profesional	Ambos reconocen que la formación tradicional está obsoleta y se requiere un aprendizaje continuo (Mas / Rama).	<p>Teoría: Enfatiza la falta de competencias y la exigencia social.</p> <p>Resultados: Destaca la autoformación sobre la capacitación formal, posicionando al docente como un "aprendiz permanente" por necesidad.</p>
Sustento Paradigmático	El conocimiento se construye socialmente y de forma conectiva (Piaget / Siemens).	<p>Teoría: Se centra en el riesgo de la pasividad del estudiante.</p>

Resultados: Se centra en la "**Didáctica de la Ubicuidad**", donde el entorno regional (Rubio) obliga a crear redes de apoyo mutuo para superar barreras técnicas.

Dimensión de Competencia de La competencia debe ser ética, didáctica y organizativa (Trujillo).

Teoría: Suele confundirse alfabetización con uso de software.

Resultados: La competencia se redefine como **capacidad de resolución de conflictos** y compromiso ético-relacional.

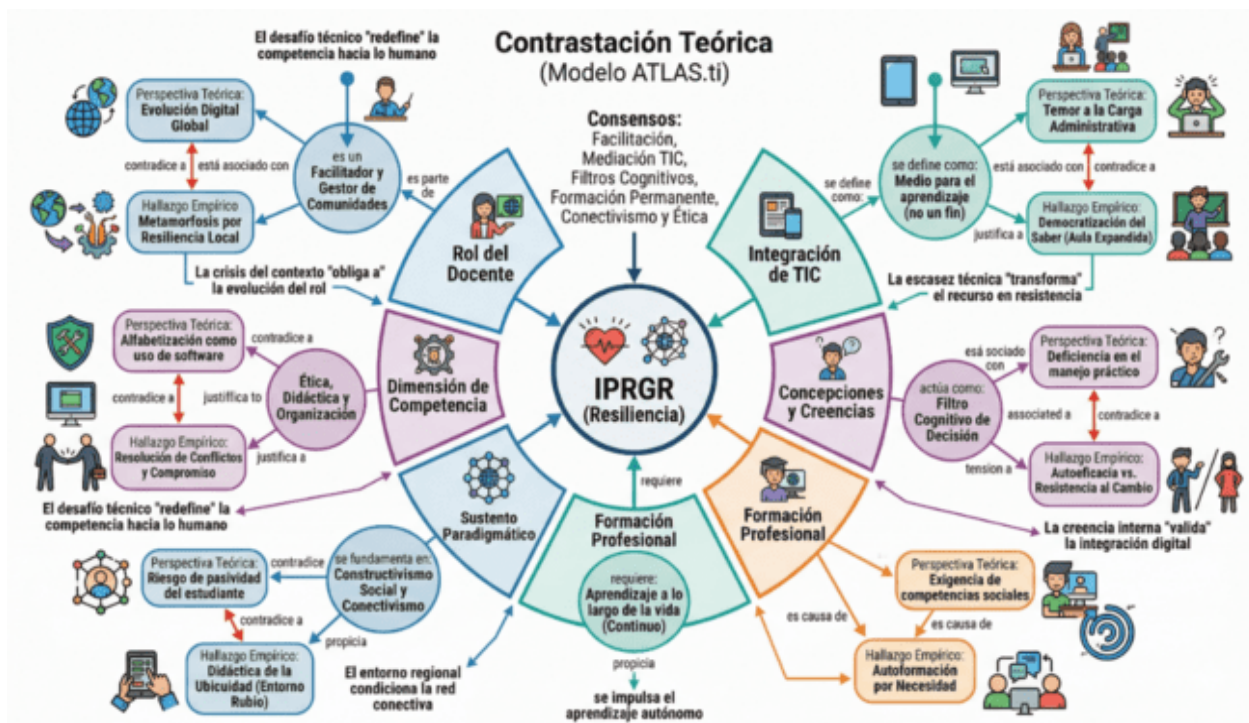
Nota: Elaboración Propia

El análisis evidencia una disparidad entre las expectativas digitales globales y la realidad del contexto regional específico del IPRGR. Mientras la teoría describe una evolución académica el docente experimenta una metamorfosis de identidad forzada por la resiliencia ante la crisis local. La integración tecnológica trasciende la gestión administrativa para convertirse en una herramienta de democratización del saber dentro del aula expandida. Las creencias personales actúan como filtros donde la autoeficacia individual vence la resistencia técnica a través de la creatividad y el compromiso humano. La formación profesional se orienta hacia un autoaprendizaje permanente que prioriza la resolución de conflictos sobre el simple conocimiento de programas informáticos. Así la didáctica de la ubicuidad fundamenta una competencia basada en valores éticos y relacionales que superan las barreras materiales del entorno.

Atendiendo dichos elementos vale señalar que la investigación trajo consigo un conjunto de elementos enfocados en la realidad de los hechos, que se presentan en la institución, razón que permite definir lo correspondiente a la reconfiguración del ser docente, en contextos digitales alude a una transformación ontológica y relacional del rol educativo, donde el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en facilitador, diseñador de experiencias y acompañante del aprendizaje. Esta resignificación implica una presencia expandida, sensible y ética, mediada por

tecnologías que demandan nuevas competencias, vínculos y formas de cuidado, ahondando en el rol docente como acompañante, curador de contenidos y guía segura del proceso educativo. Desde esa postura se logra definir lo siguiente:

Figura 26. Contrastación Teórica



Nota: Elaboración Propia

De acuerdo a lo encontrado se dejan ver elementos significativos enmarcados en la Resiliencia del IPRGR. Emerge así un núcleo central hacia seis dimensiones clave relacionadas a unidades de análisis como lo es: rol del docente, integración de TIC, concepciones, formación, sustentos paradigmáticos y competencia. En la parte superior, se establecen consensos teóricos transversales como la mediación TIC y la ética. De hecho, se vinculan las perspectivas teóricas abstractas con los hallazgos empíricos reales observados en el contexto institucional. Cada ramificación disecciona la tensión existente entre la teoría ideal y la práctica sobre el terreno, ofreciendo interpretaciones finales en los márgenes exteriores. Por ejemplo, en el eje de TIC, la teoría sobre el temor a la carga administrativa se contrapone al hallazgo de la

democratización del saber, concluyendo que la escasez técnica transforma el recurso en resistencia.

Aunado a lo anterior, el proceso de contrastación teórica realizado en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (IPRGR), revela un fundamento de resiliencia educativo que actúa como el núcleo de la praxis pedagógica contemporánea. Este fenómeno no se manifiesta de manera aislada, sino que surge de la unión entre las demandas de una evolución digital y la realidad de una transformación por resiliencia local, donde la crisis del entorno no se asume como un impedimento, sino como la oportunidad que conduce a la reconfiguración ontológica del rol docente hacia una figura de facilitador y gestor de comunidades de aprendizaje.

En este terreno formativo, la apropiación de las competencias digitales supera la lógica funcionalista de las herramientas para erigirse como una vía fundamental hacia la horizontalidad en el acceso al conocimiento. Surge aquí una disyuntiva analítica de gran interés: mientras que los enfoques tradicionales advierten sobre el riesgo sobrecargar de tareas operativas el ejercicio del profesorado, la evidencia recogida en la práctica revela la existencia de un "aula expandida", es decir, el aprendizaje ocurra en cualquier momento y lugar. En dicho entorno, incluso ante las limitaciones de infraestructura, el uso estratégico de la tecnología se transforma en una manifestación de compromiso y capacidad de respuesta de los facilitadores frente a las adversidades.

En este orden de ideas, el universo educador guiado por sus percepciones y marcos de creencias, constituye el esquema interpretativo que conduce la toma de decisiones en la práctica diaria. Los hallazgos de la investigación sugieren que la convicción interna de los académicos es el motor que realmente legitima la incorporación de recursos tecnológicos, logrando establecer un equilibrio entre la tensión, las limitaciones técnicas y la seguridad en las capacidades propias. En este sentido, la voluntad del docente se antepone a la operatividad, transformando el uso de herramientas digitales en una acción con sentido pedagógico.

De igual modo, la conceptualización de la competencia digital se redefine bajo un perspectiva marcadamente humana y ética. Mientras la teoría suele reducir la

alfabetización digital al dominio técnico del software, el hallazgo en el IPRGR posiciona la resolución de conflictos y el compromiso social como las dimensiones críticas de la competencia profesional. El facilitador resiliente despliega una capacidad resolutoria que transforma el desafío técnico y propicia una oportunidad para el fortalecimiento del vínculo pedagógico, demostrando que la madurez digital está intrínsecamente ligada a la capacidad de adaptación y a la resiliencia operativa en contextos de alta vulnerabilidad.

Finalmente, la contrastación entre la teoría y la información obtenida muestra un intercambio profundo en los planteamientos académicos y las vivencias concretas del profesorado dentro del contexto institucional estudiado. Este proceso comparativo permite reconocer hitos de coincidencia relevantes, como la transformación del rol docente y la necesidad de integrar la tecnología con un propósito formativo claro, pero también deja ver tensiones derivadas de las limitaciones y de la capacidad de adaptación que exige el contexto local. Los hallazgos develan que, mientras los marcos teóricos describen cambios impulsados por dinámicas globales, la práctica diaria se configura a partir de desafíos inmediatos que obligan a redefinir modos de actuar y de relacionarse con la tecnología.

SECCIÓN V

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA APOYADA CON COMPETENCIAS DIGITALES DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

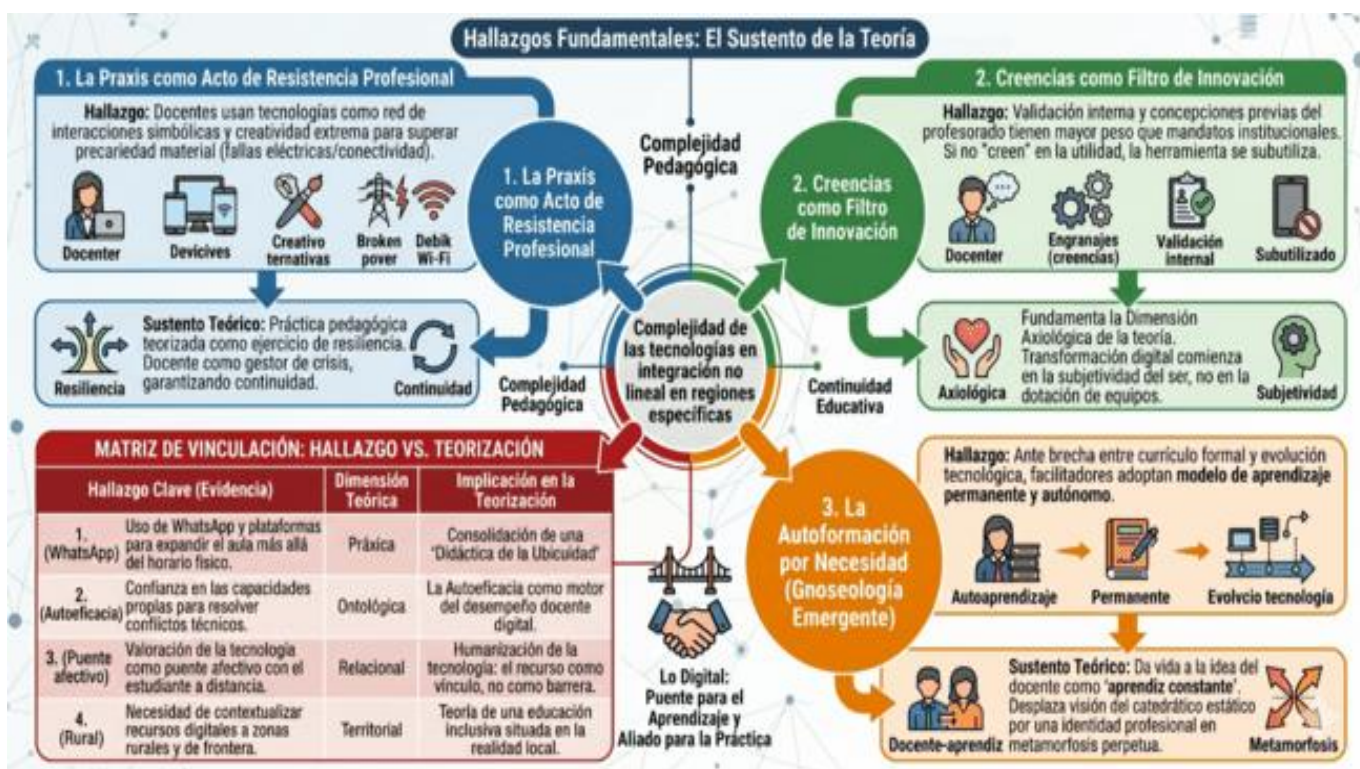
Presentación

La teoría se concibe como un engranaje intelectual en la que convergen leyes y principios para articular de forma sistémica conceptos, realidades fácticas y proposiciones, este sistema demanda una rigurosa congruencia axiomática y una validación constante frente a la realidad fenoménica que intenta explicar. Bajo esta perspectiva, el cuerpo teórico no opera como un constructo estático o un repositorio de ideas, sino como una matriz dinámica que organiza y direcciona el pensamiento científico. Su estructura lógica interna es la que permite deducir escenarios, prever consecuencias y establecer hipótesis verificables, aportando al investigador de una brújula analítica capaz de transformar datos aislados en un cuerpo de conocimiento coherente y estructurado.

La arquitectura de la teorización se cimenta en la riqueza de las experiencias compartidas por los docentes de las diferentes especialidades de pregrado inmersas en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Para dar respuesta al propósito central de la investigación, resulta indispensable presentar los hallazgos fundamentales que otorgan vida y sustento a este cuerpo teórico, así como la estructura lógica trazada para su desarrollo. Entre los descubrimientos esenciales, reluce que la práctica pedagógica apoyada en competencias digitales se ejerce como un genuino acto de resiliencia y compromiso humano ante las adversidades del entorno. De igual forma, se develó que las concepciones internas del profesorado actúan como el filtro definitivo que viabiliza la integración tecnológica, superando a menudo las directrices institucionales formales. Ante las fisuras del currículo, se hace presente una fuerte voluntad de autoformación que convierte al académico en un aprendiz continuo.

La consolidación de un cuerpo teórico propio surge al descifrar la realidad genuina de los informantes. En este apartado se materializa el esfuerzo intelectual por dar estructura a las vivencias, tensiones y logros del profesorado universitario ante el continuo desafío tecnológico. Los fundamentos que aquí toman forma se nutren directamente de los significados que los facilitadores otorgan a su práctica pedagógica, a menudo desarrollada en contextos adversos. De este modo, la herramienta digital abandona su carácter puramente técnico para revelarse como un puente que guía, orienta o conduce el aprendizaje con los actores educativos, donde el facilitador reinventa su mediación pedagógica.

Figura 27. Hallazgos fundamentales que sustentan la teorización



Nota: Elaboración propia

Fundamentos Teóricos

La educación superior contemporánea se encuentra inmersa en un entramado de transformaciones sin precedentes, donde la irrupción de las tecnologías digitales ha trastocado sus bases, sobre las cuales se sostenía el ejercicio pedagógico tradicional, esta integración al quehacer académico contemporáneo ha modificado los pilares de la enseñanza superior en la región latinoamericana. Al respecto, Alvarado, (2020) sostiene que “las competencias digitales docentes abarcan una combinación de conocimientos y actitudes que posibilitan un desempeño profesional satisfactorio mediante el empleo de las herramientas de información” (p. 15), este planteamiento sugiere que la labor pedagógica no puede limitarse a la simple operatividad técnica de los dispositivos electrónicos disponibles en el aula, requiere una visión estratégica que permita articular el saber disciplinar con las mediaciones virtuales de forma coherente y efectiva.

El profesorado universitario enfrenta el reto de trascender la alfabetización básica para alcanzar una cultura digital robusta, esta realidad, según Alatriza y Saavedra, (2024) advierten que el sentimiento de preocupación vinculado a la estructuración del perfil docente no constituye un fenómeno reciente, sino que actualmente adquiere una relevancia sin igual en el ámbito de la educación superior, debido a la implicancia directa que posee sobre la calidad de la enseñanza, esta transformación demanda una actitud crítica frente a los contenidos que circulan en la red, asegurando que el proceso formativo mantenga su rigor científico y su pertinencia social en un entorno globalizado y altamente tecnificado que exige una actualización constante de las capacidades profesionales de los educadores actuales.

En este contexto, el despliegue de las habilidades digitales en el profesorado universitario de la región ha enfrentado retos significativos derivados de las brechas de infraestructura y capacitación que persisten en diversas instituciones. Ortega et al. (2024) afirman que, “la competencia digital docente actúa como un factor crítico para la mejora de la calidad, siempre que se articule con decisiones pedagógicas orientadas a la participación y al aprendizaje profundo” (p. 991). A través de una mirada interpretativa de este juicio, se infiere que la eficacia de las tecnologías no reside en el dispositivo mismo; radica en la intención pedagógica que el docente imprime en su uso

cotidiano para favorecer el aprendizaje significativo, esta situación obliga a las universidades a repensar sus modelos de desarrollo profesional, priorizando el acompañamiento continuo en lugar de capacitaciones aisladas que no logran impactar de manera profunda en las concepciones y prácticas de los educadores.

La transición hacia la virtualidad obligatoria experimentada en el último lustro ha permitido identificar niveles de apropiación tecnológica que varían considerablemente según el desempeño personal y los contextos institucionales. Al respecto, Solano y Rocha (2022) documenta que la competencia digital docente es hoy el campo de batalla de la innovación educativa, esta adaptación digital, aunque acelerada por una necesidad de innovar bajo presión, ha abierto una ventana de oportunidad para profesionalizar la labor docente. Desde este punto de vista y sus hallazgos, se sostiene que la crisis actuó como un catalizador que puso de manifiesto la importancia de la autonomía docente y la resiliencia tecnológica institucional, no obstante, la simple digitalización de contenidos no constituye una innovación pedagógica real; se requiere una reconfiguración del diseño curricular que aproveche las potencialidades de la red para fomentar la colaboración y el pensamiento crítico entre los estudiantes.

El fortalecimiento de la cultura digital en las universidades venezolanas exige un compromiso con la equidad y la reducción de las desigualdades territoriales que limitan el acceso al conocimiento especializado en las regiones del interior y zonas fronterizas, Roballo (2025) resalta que formación docente debe ser contextualizada para responder a las demandas de un mundo laboral cada vez más tecnificado. Al realizar una lectura interpretativa de esta necesidad en nuestro contexto, se hace evidente que la competencia digital posee un carácter social y político que trasciende lo estrictamente académico dentro del recinto universitario. En Venezuela, el docente universitario se erige como un gestor de resiliencia y oportunidades, cuya capacidad para navegar entornos digitales, a pesar de las limitaciones de conectividad y servicios; determina las posibilidades de inclusión y éxito profesional de sus estudiantes, es decir debe estar preparado para mitigar las brechas de acceso.

Las concepciones que los docentes sostienen sobre el uso de recursos digitales influyen de manera determinante en la configuración de sus prácticas evaluativas y de retroalimentación en el aula virtual. Guevara (2024) menciona que “un ambiente controlado y usando la evaluación como instrumento de aprendizaje, se puede alcanzar la motivación requerida para un aprendizaje efectivo” (p. 100). De acuerdo al autor, se deduce que la innovación educativa surge cuando el docente se percibe como un aprendiz capaz de guiar la construcción colectiva de saberes, esta visión constructivista permite que el salón de clase se transforme en un espacio de experimentación donde el error se valora como una oportunidad de mejora continua mediada por dispositivos digitales. La tecnología facilita la visibilización de los procesos cognitivos de cada estudiante de manera personalizada, permitiendo una intervención pedagógica oportuna que respete los ritmos individuales de aprendizaje.

La consolidación de modelos de formación docente para el desarrollo de capacidades digitales en la realidad venezolana, sugiere que la progresión de estas habilidades debe ser sistemática. Centeno y Acuña (2023) plantean la necesidad de crear currículos que reconozcan las transformaciones en el modo de existir y relacionarse con el saber desde la virtualidad, promoviendo la metacognición como eje central, comprendiendo entonces que, el desarrollo profesional es un trayecto vital que requiere la voluntad del sujeto y el respaldo institucional permanente. El docente universitario actual necesita espacios para la autorreflexión que le permitan cuestionar sus propias creencias sobre la enseñanza, integrando las herramientas digitales de forma orgánica y no como una imposición externa sin sentido pedagógico, el éxito de estos modelos formativos radica en su capacidad para generar cambios en la identidad profesional del maestro, fomentando una práctica en función de las necesidades.

El impacto de la inteligencia artificial en la educación superior ha introducido una nueva capa de complejidad que obliga a repensar la ética y la intencionalidad del acto educativo. Mexia et al (2025) advierte que la inteligencia artificial debe complementar la enseñanza sin reemplazar la interacción entre docentes y estudiantes, infiriendo que el valor del docente universitario reside en su capacidad para fomentar el juicio crítico y la responsabilidad social frente a la automatización, la tecnología entonces debe actuar

como un potenciador de las capacidades socioemocionales. El profesor se convierte en un guía ético que ayuda al alumno a discernir entre la información procesada por la máquina y el conocimiento construido mediante la reflexión humana profunda, en este sentido Montero-Caicedo (2023), donde resalta que esta distinción es vital para preservar la esencia de la universidad como un espacio de formación integral, donde la técnica esté siempre al servicio de la sabiduría y el bienestar colectivo.

No menos importante que señalar, la resiliencia institucional frente a las crisis globales; ésta depende en gran medida de la preparación técnica de sus cuadros docentes para gestionar entornos de aprendizaje híbridos y flexibles. Jiménez y Bravo (2025) demuestran que existen indicadores en los que las instituciones con mejor infraestructura tecnológica y capacitación logran mejores resultados en la adaptación de sus procesos, aquellas instituciones que no están a la vanguardia, "...invisibilizan las fallas de las políticas educativas para garantizar condiciones de igualdad tecnológica, trasladando la carga de la superación digital a los estudiantes y docentes" (p. 104).

Al interpretar estos hallazgos, se observa que la competencia digital es un factor determinante de la competitividad y la calidad educativa en la modernidad, un docente capacitado no solo transmite información; diseña experiencias que permiten al estudiante interactuar con la realidad, con mayor capacidad de respuesta frente a los cambios del entorno, en este contexto, ser un profesional proactivo que lidere la transformación digital desde la base pedagógica, garantizando que los recursos disponibles se traduzcan en aprendizajes efectivos para toda la comunidad.

Las creencias de los profesores universitarios respecto a la integración de tecnología digital guardan una relación directa con su estilo de enseñanza y su disposición para la innovación. Millalén y Martínez (2022) constatan que "existe una relación directa entre las creencias docentes y la integración de tecnología digital en el currículo educativo" (p. 1). De este análisis se deduce que la verdadera transformación educativa ocurre a nivel de la mentalidad del profesorado, si el docente percibe la virtualidad como una amenaza a su autoridad tradicional, su integración tecnológica

será superficial y meramente instrumental, sin embargo, al entenderla como un aliado para potenciar la experimentación activa, logrará conectar de manera más efectiva con las nuevas generaciones de estudiantes. Esta transición requiere un proceso de desaprendizaje de modelos expositivos obsoletos para abrazar metodologías centradas en el estudiante, donde la tecnología sea el soporte de una pedagogía activa, demandando una revisión profunda de la identidad y las convicciones que sustentan el quehacer diario del docente.

La práctica pedagógica en contextos de educación a distancia se define como un espacio de reflexión permanente donde el docente articula saberes disciplinares con habilidades tecnológicas, al respecto Meza, et al. (2023) sugieren que “la formación docente implica una integralidad de contenidos, conocimientos y experiencias que son punto de referencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 5). Al interpretar esta noción, se advierte que la práctica no constituye una simple ejecución de tareas técnicas; más bien, representa un acto de conocimiento donde el profesor evalúa el impacto de sus decisiones, esto le permite que el aula universitaria se convierta en un laboratorio de innovación pedagógica, donde se diseñan estrategias flexibles adaptadas a la diversidad de ritmos estudiantiles. El docente debe habitar el espacio virtual con una postura crítica, documentando sus experiencias para generar un saber pedagógico propio que aporte a la mejora continua de la institución.

El desarrollo de la autonomía y la capacidad de aprender a aprender se sitúan como objetivos prioritarios en la formación universitaria mediada por las nuevas tecnologías digitales. Montoya y Cifuentes (2025) revelan que los hallazgos indican una fuerte relación entre el aprendizaje autónomo y la metacognición en los entornos virtuales de aprendizaje, así pues, se deduce que el docente debe diseñar entornos que promuevan la autorregulación consciente del estudiante durante su proceso formativo. La tecnología ofrece herramientas para monitorear el progreso personal, facilitando que el alumno sea responsable de su propia construcción del saber, el papel del educador se transforma entonces en el de un facilitador de procesos metacognitivos, ayudando a los jóvenes a identificar sus fortalezas y debilidades en el manejo de la información digital. Es así, que se logra evidenciar lo siguiente:

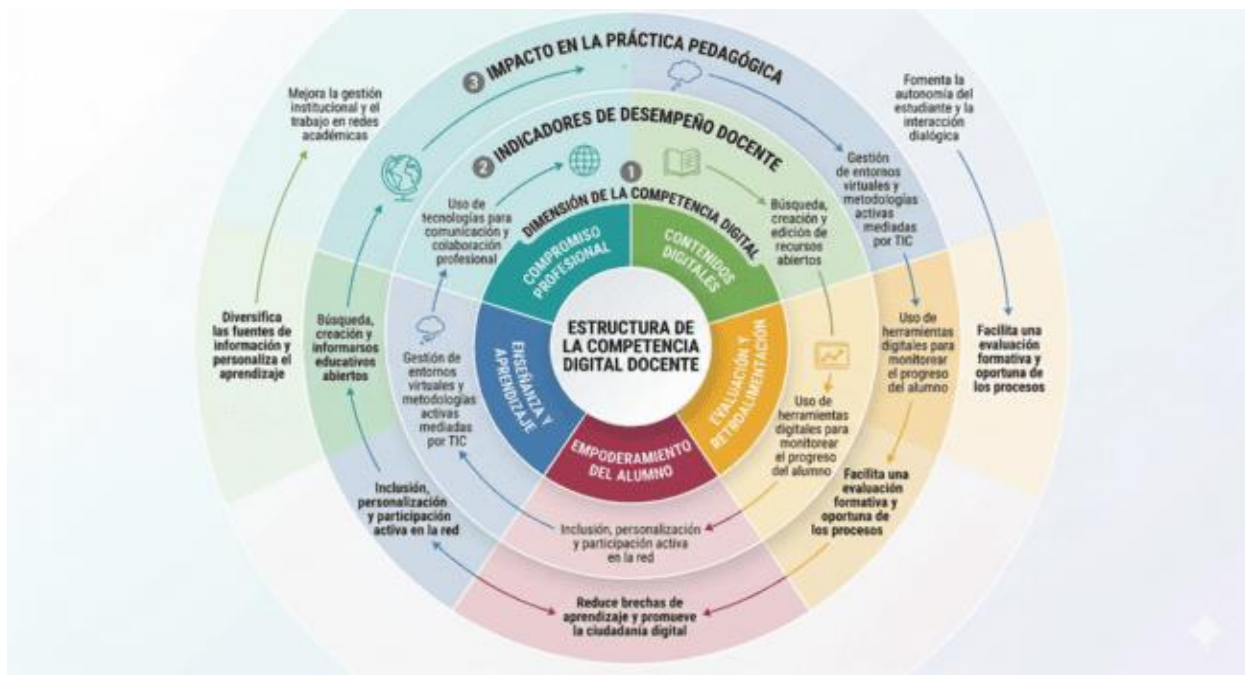
Tabla 7. Competencia digital y sus elementos teóricos vinculantes

Dimensión De La Competencia Digital	Indicadores De Desempeño Docente	Impacto En La Práctica Pedagógica
Compromiso Profesional	Uso de tecnologías para comunicación y colaboración profesional.	Mejora la gestión institucional y el trabajo en redes académicas.
Contenidos Digitales	Búsqueda, creación y edición de recursos educativos abiertos.	Diversifica las fuentes de información y personaliza el aprendizaje.
Enseñanza Y Aprendizaje	Gestión de entornos virtuales y metodologías activas mediadas por TIC.	Fomenta la autonomía del estudiante y la interacción dialógica.
Evaluación Y Retroalimentación	Uso de herramientas digitales para monitorear el progreso del alumno.	Facilita una evaluación formativa y oportuna de los procesos.
Empoderamiento Del Alumno	Inclusión, personalización y participación activa en la red.	Reduce brechas de aprendizaje y promueve la ciudadanía digital.

Nota: Elaboración Propia, 2026

De acuerdo a la tabla número seis es pertinente señalar que recoge todo un compendio de elementos centrados en lo que se debe considerar en la teorización es así que se logra evidenciar que se debe tener una mirada cíclica centrada en lo que es cada uno de los componentes que son de acción vinculante, tal cual se deja ver en la siguiente figura:

Figura 6. Competencia digital.



Nota: Elaboración Propia.

La competencia digital docente se organiza en cinco ejes que articulan la labor académica desde el compromiso profesional hasta el empoderamiento estudiantil. Cada una de estas dimensiones establece pautas específicas que permiten transformar el uso de herramientas tecnológicas en estrategias didácticas efectivas para la creación de contenidos y la gestión del aprendizaje. Mediante la aplicación de estos indicadores, se favorece una interacción dialógica y una autonomía mayor por parte del alumno, facilitando procesos de valoración mucho más dinámicos. Este esquema demuestra que la integración razonada de recursos informáticos no solo diversifica las fuentes de información, sino que optimiza la labor institucional de manera integral.

Dimensiones paradigmáticas de la practica pedagógica en competencias digitales

El tránsito de una educación centrada en la transmisión de información hacia un modelo basado en capacidades digitales exige una revisión profunda de los paradigmas docentes actuales. Fernández, et al. (2024) documentan que paulatinamente ha surgido un distanciamiento de la fase instrumental de la tecnología educativa para empezar a construir una nueva narrativa más pedagógica, es este

cambio implica que el docente no únicamente debe saber usar la tecnología; debe entender cómo esta altera los procesos sociales de sus estudiantes, para sustentar esta afirmación; Hijós y Cosculluela (2022), en cuanto a las tecnologías de información y comunicación y la tecnología educativa señalan que:

El amplio campo de la tecnología se basa más bien en una razón técnica, es decir, aquella basada en plantear causas-efectos, en conocer cuál es la mejor estrategia para conseguir un fin, o descubrir cuáles son las mejores técnicas de acción para mejorar el rendimiento. (p 25)

La mediación tecnológica se convierte así en un acto de diseño pedagógico donde la herramienta está al servicio de una visión humanista que busca la formación de individuos éticos, el paradigma emergente desplaza el foco del dispositivo hacia el sujeto, reconociendo que la interacción mediada por pantallas requiere nuevas formas de vinculación emocional y cognitiva, aquí el profesor universitario debe actuar como un arquitecto de experiencias que trasciendan la simple entrega de datos, fomentando un aprendizaje colaborativo y crítico que responda a la complejidad de la realidad contemporánea.

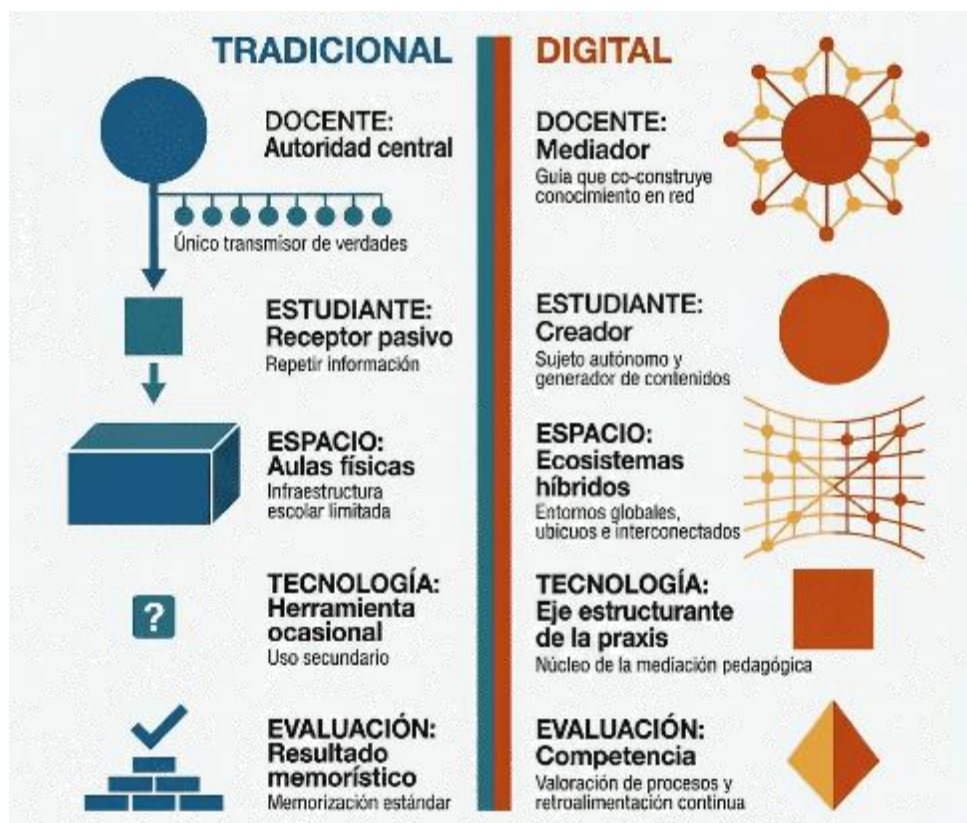
En este sentido, la innovación educativa en la era digital no puede entenderse como la simple incorporación de hardware en el aula; requiere una transformación en las actitudes docentes. Díaz et al. (2024) señalan que la innovación surge por lo general del análisis crítico de los procesos que se desarrollan dentro de las instituciones durante la práctica pedagógica, se hace evidente que el paradigma digital demanda un docente que sea un investigador de su propio quehacer diario. La capacidad para cuestionar la efectividad de las herramientas tecnológicas y proponer nuevos usos creativos define a un profesional competente en la actualidad académica, priorizando la reflexión sobre la acción, asegurando que la educación superior mantenga su relevancia social y su calidad intelectual frente a los cambios constantes. Se puede afirmar entonces, que la tecnología funciona como el catalizador requerido, más la innovación; es un proceso esencialmente humano impulsado por una visión clara sobre lo que significa educar en la incertidumbre.

Las desigualdades estructurales en América Latina representan un desafío fundamental para cualquier cambio de paradigma en la educación superior mediada por recursos digitales avanzados, así Ortega, (2025) advierte que los elevados niveles de inequidad dificultan que las promesas de la tecnología educativa se traduzcan en mejoras reales de los resultados de aprendizaje, se infiere así que el paradigma pedagógico digital debe ser necesariamente inclusivo y estar orientado hacia la justicia social en la región. El docente que es competente digitalmente posee una sensibilidad especial para identificar y mitigar las brechas que la tecnología puede profundizar involuntariamente, utiliza las herramientas digitales para democratizar el saber, hecho imperativo y ético para el profesorado universitario de hoy.

Esta visión desafía el predominio de modelos importados que no consideran las realidades locales, abogando por una pedagogía situada que valore la diversidad cultural y el acceso equitativo, el éxito del paradigma digital depende de su capacidad para ofrecer oportunidades de crecimiento a los sectores más vulnerables, garantizando que el progreso técnico sea sinónimo de desarrollo humano integral para todos. En este escenario, la tecnología deja su naturaleza de herramienta "fría" para evolucionar en un puente de inclusión que garantiza la continuidad del vínculo pedagógico fuera de las paredes del aula tradicional.

Pensar la función docente en la actualidad implica considerar al estudiante como un sujeto activo que construye su identidad en espacios públicos virtuales globales., al respecto, Salas, (2025) admite que la labor del docente debe tomar en cuenta al estudiante, así como las emociones y las nuevas tecnologías; así pues, se deduce que el paradigma educativo digital debe ser relacional, afectivo y profundamente humanista. La tecnología no debe enfriar el vínculo pedagógico; por el contrario, debe ofrecer canales para la escucha activa y el acompañamiento personalizado en la red. El docente universitario se convierte en un guía que ayuda al alumno a navegar la incertidumbre, fomentando una ciudadanía digital responsable, convirtiéndose esta dimensión emocional, en un activo crítico para asegurar el compromiso del estudiante con su proceso formativo en entornos donde la distracción es constante.

Figura 7. Transformación de los modelos de enseñanza



Nota: Elaboración Propia, 2026

Dimensión ontológica

La perspectiva ontológica de la labor docente en los entornos virtuales se vincula directamente con la esencia del ser dentro de una realidad que fusiona lo físico con lo digital. según Neira y Pulgarín (2021) citado en Gómez, et al. (2023), Su función principal radica en actuar como mediadora entre la realidad presente y la anhelada, propiciando la modificación de ideas y actitudes, con el objetivo alcanzar el éxito, la práctica pedagógica del docente está íntimamente relacionada con la naturaleza del ser y su relación con el mundo real, convirtiéndose en una construcción de significados, es decir, habitar la virtualidad exige una reconfiguración profunda de la identidad profesional del profesor universitario, este actor ya no define únicamente por su presencia en el espacio físico del aula; se define más por su capacidad de proyectarse

como una presencia auténtica en la red. Esta transformación existencial implica reconocerse como un ser en relación, cuya identidad se moldea en la intersubjetividad.

La ocurrencia de una ontología híbrida en la formación académica representa uno de los cambios más radicales en la concepción del ser maestro en el siglo veintiuno. Avila, et al. (2025) argumentan sobre la emergencia de una nueva forma de ser que combina la presencia física con la virtualidad, reconfigurando las coordenadas espacio-temporales, se comprende que el docente moderno habita una dualidad existencial donde su acción pedagógica trasciende los muros de la institución física, esta realidad obliga a cultivar una identidad flexible y fluida, capaz de mantener la esencia del propósito educativo en diversos formatos digitales interactivos. La ontología híbrida no constituye una simple elección técnica; representa la nueva forma de habitar el mundo académico contemporáneo, el educador debe aprender a ser presencia efectiva aun en la distancia física, utilizando la tecnología para extender su ser docente hacia nuevos horizontes de interacción.

En este contexto, dentro de los entornos virtuales de aprendizaje, la dimensión ontológica se manifiesta en la creación de espacios que redefinen las prácticas y la construcción de la identidad de los sujetos. Caballero (2024) señala que la internet constituye un espacio público que repercute en la manera en que los sujetos construyen su identidad, se deduce, de acuerdo a Salde (2022), que la labor pedagógica en la virtualidad debe ser consciente de esta carga existencial que afecta la subjetividad del alumno. El docente no únicamente entrega información; también facilita un proceso de subjetivación donde el estudiante desarrolla autonomía y autorregulación consciente. Por tanto, la competencia digital ontológica consiste en la capacidad de proyectar una humanidad real a través de las pantallas, permitiendo que el encuentro pedagógico sea auténtico y no una simple simulación.

El profesor debe acompañar al estudiante en el descubrimiento de quién es en el mundo digital, ayudándole a construir un perfil profesional sólido, esta mediación requiere que el ser del docente sea coherente y reflexivo, actuando como un modelo de integridad, donde su identidad profesional como docente, maestro; se construye con la

interacción de ese oficio, con la sociedad, integrando todos los aspectos psicológicos, cognitivos, históricos, sociales y culturales de su entorno, Beijaard, et al. 2004, citado en Gutiérrez (2025), señalan que “la identidad profesional es un proceso de interpretación y reinterpretación de las experiencias vividas en el campo del ejercicio de la profesión, implicando a la persona y al contexto, y demandando una posición activa en su desarrollo” (p. 6), se espera entonces, que el docente actúe como un modelo que inspire confianza y facilite un aprendizaje significativo.

La transformación ontológica del docente universitario se relaciona íntimamente con las habilidades blandas y las capacidades inherentes al ser necesarias para interactuar en ecosistemas complejos. Inca, et al. (2025) afirman que “en el contexto de las habilidades blandas se refieren a la naturaleza fundamental y existencial de estas competencias en el ser humano, específicamente en el ámbito del ser y del hacer docente” (p. 2), se visualiza, de acuerdo a lo anterior, que la tecnología no reemplaza al sujeto; lo desafía a potenciar sus rasgos más humanos y empáticos en la mediación pedagógica. La escucha activa y la seguridad profesional se vuelven críticas cuando la comunicación es digital y la presencia corporal se desvanece en la red.

En consonancia con lo antes mencionado, el ser docente se manifiesta entonces en la calidad de su acompañamiento y en la calidez de su guía intelectual constante, donde su competencia integra estas facultades del ser como pilares de su profesionalidad, asegurando que el estudiante se sienta reconocido como un individuo íntegro, cuyo reto consiste en humanizar la tecnología, dotándola de una intención formativa que respete la singularidad de cada persona en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario.

La relación entre el docente y su entorno constituye una dimensión ontológica que vincula la práctica con las necesidades profundas de la comunidad. Franco (2025) concluye que “la integración de un enfoque ontológico fortalece la autoconciencia docente y permite prácticas pedagógicas más reflexivas y contextualizadas” (p. 19), bajo esta óptica se infiere que la ontología de la competencia digital posee un carácter teleológico que orienta la acción hacia la trascendencia social. El docente universitario

es en la medida en que su práctica transforma la realidad de sus alumnos y de su contexto inmediato mediante el saber, donde la tecnología sólo actúa como el puente que permite extender la acción del ser docente hacia fronteras antes inaccesibles, facilitando una conexión más profunda con los problemas del mundo real, esta conciencia ontológica le permite navegar los cambios técnicos sin perder el norte ético, garantizando que su estancia en la red sea una extensión de su compromiso.

La praxis pedagógica en la virtualidad debe considerarse un acto de conocimiento donde el ser del docente se compromete con la búsqueda de la verdad compartida. De Souza et al. (2025) proponen que el camino investigativo "invitará a la reflexión y revelará nuevas posibilidades para ser maestro y sujeto de nuevos procesos de cibereducación" (p. 102). Al interpretar esta visión, se deduce que el profesor universitario no puede ser un simple operario de plataformas tecnológicas automatizadas, su ser docente le exige ser un investigador constante de su propia práctica, un sujeto que reflexiona sobre cómo su identidad influye en la enseñanza mediada. Esta conciencia le permite rescatar lo esencial de la pedagogía clásica para proyectarlo en los nuevos lenguajes virtuales de manera creativa.

Tabla 8. Configuración del ser docente

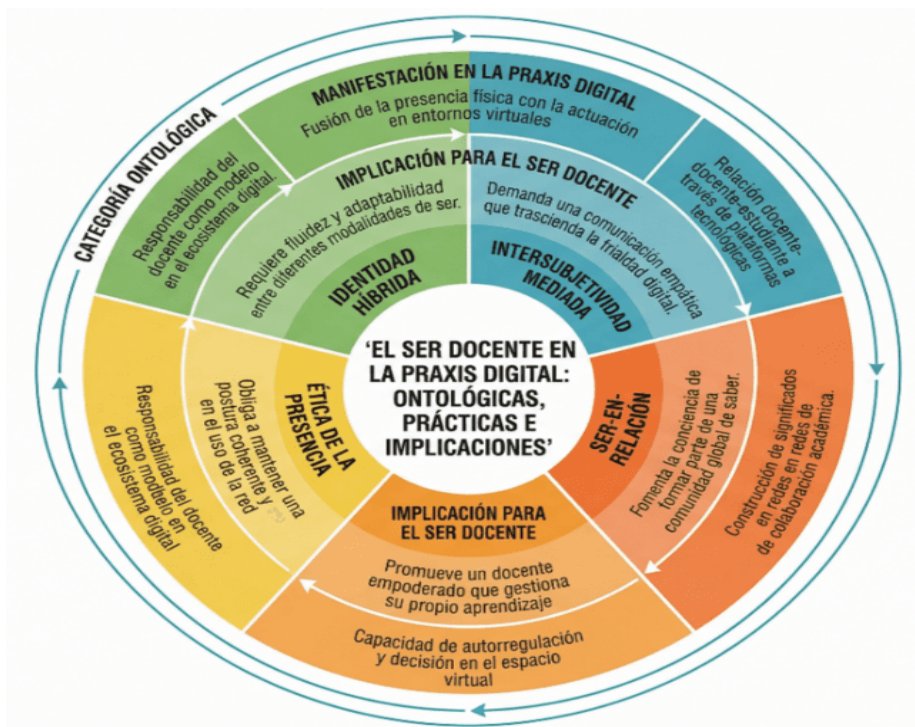
Categoría Ontológica	Manifestación En La Praxis Digital	Implicación Para El Ser Docente
Identidad Híbrida	Fusión de la presencia física con la actuación en entornos virtuales.	Requiere fluidez y adaptabilidad entre diferentes modalidades de ser.
Intersubjetividad Mediada	Relación docente-estudiante a través de plataformas tecnológicas.	Demanda una comunicación empática que trascienda la frialdad digital.
Ser-En-Relación	Construcción de significados en redes de colaboración académica.	Fomenta la conciencia de formar parte de una comunidad global de saber.
Autonomía Existencial	Capacidad de autorregulación y decisión en el espacio virtual.	Promueve un docente empoderado que gestiona su propio aprendizaje.

Ética De La Presencia	Responsabilidad del docente como modelo en el ecosistema digital.	Obliga a mantener una postura coherente y crítica en el uso de la red.
-----------------------	---	--

Nota: Elaboración Propia, 2026

La tecnología no representa un fin absoluto; constituye el medio a través del cual el ser del educador se manifiesta y actúa sobre la realidad académica, esta comprensión ontológica protege a la educación de la deshumanización técnica, asegurando que el centro del proceso siga siendo el sujeto y su capacidad de trascender el dato informativo.

Figura 8. Configuración del ser docente



Nota: Elaboración Propia.

Desde esa figura se deja ver una estructura en torno a cuatro ejes fundamentales organizados cromáticamente: la Identidad Híbrida, la Intersubjetividad Mediada, el Ser-en-Relación y la Ética de la Presencia. Cada uno de estos pilares detalla, de adentro hacia afuera, la categoría ontológica central, su manifestación en la praxis digital y sus implicaciones directas para el docente, tales como la adaptabilidad,

la empatía y la responsabilidad ética. El modelo resalta de manera integral la importancia de la autorregulación y el empoderamiento docente en la gestión de su propio aprendizaje dentro del ecosistema digital.

Ahora bien, la teorización sobre el ser docente en la praxis digital revela una evolución ontológica donde la labor educativa sobrepasa el uso instrumental de la tecnología para convertirse en una identidad híbrida, caracterizada por la fluidez y la adaptabilidad entre los entornos de la virtualidad y físicos. Esta transición se sustenta en una intersubjetividad mediada que tiene la intención de humanizar el ecosistema digital mediante una comunicación empática, permitiendo que el ser en relación propicie comunidades globales de aprendizaje y redes de colaboración académica. En este sentido, la ética de la presencia emerge como el eje rector que exhorta al docente actuar como un modelo coherente y responsable, impulsando un empoderamiento basado en la autorregulación y la toma de decisiones conscientes. La interpretación de la praxis digital emerge como una fusión integral donde la presencia física y la actuación virtual se fusionan, transformando al docente.

Figura 9. Dimensión Ontológica



Nota: Elaboración Propia

La configuración del ser docente en la virtualidad demanda una mirada que reconozca la fragilidad y la potencialidad de lo humano frente al avance algorítmico. Freire (1997), citado en contextos actuales, advierte sobre aquellos educadores sin esperanza que contradicen su práctica, son hombres y mujeres sin rumbo; al interpretar esta advertencia desde la ontología digital contemporánea, se comprende que el ser docente debe habitar la tecnología con un propósito transformador claro. La carencia de rumbo implicaría no únicamente la pérdida de métodos; más la inercia que produce la reproducción mecánica de esquemas vacíos de sentido pedagógico profundo, el docente competente es aquel que rescata la esperanza y el empoderamiento, utilizando las facultades digitales para abrir horizontes de posibilidad para sus estudiantes en la red.

Dimensión epistemológica

La dimensión epistemológica de la praxis pedagógica en el entorno digital se centra en la reflexión crítica sobre los métodos que validan el conocimiento universitario. Trejo y Huayta (2024) sustentan “la necesidad de formar en el docente una perspectiva epistemológica, una concepción que asegure un tipo de discurso en el maestro” (p. 2475). El análisis interpretativo de esta dimensión sugiere que la epistemología digital docente constituye una praxis reflexiva donde el profesor cuestiona la fuente y veracidad de los saberes masivos, el docente actúa como un vigilante epistemológico, orientando al estudiante en la distinción entre información ruidosa y conocimiento estructurado mediante herramientas digitales. Esta postura exige que el educador no acepte la tecnología de forma acrítica; por el contrario, debe analizar cómo los algoritmos moldean nuestra percepción de la realidad cotidiana, la formación pedagógica debe enfocarse en la resignificación de estas concepciones.

La integración de las tecnologías en la enseñanza universitaria requiere un fundamento basado en la construcción mutua de significados entre todos los actores involucrados, para Pérez (2024), un enfoque sociocultural de interacción horizontal, entre estudiante y profesor para solucionar problemáticas reales, infiere que la competencia digital epistemológica implica un cambio radical en la relación tradicional con el saber académico. El docente deja de ser el poseedor absoluto de la verdad para convertirse en un mediador que diseña entornos donde el alumno es un sujeto cognoscente activo, este giro reconoce que el conocimiento en la era digital es distribuido y dinámico, lo que exige nuevas formas de validación colaborativa en las redes institucionales. De acuerdo con Avila (2025), la tecnología funciona como un espacio de diálogo bicondicional que permite contrastar perspectivas diversas, enriqueciendo la comprensión de fenómenos complejos.

El estudio de las teorías que sustentan el quehacer pedagógico constituye un pilar esencial para comprender la innovación educativa mediada por la tecnología. Macías et al. (2025) afirma que estas teorías, orientan al docente en su práctica pedagógica y sus saberes, están presentes en la planificación de sus clases, en la metodología que utiliza, se asume que para transformar la práctica académica no basta con actualizar el software; resulta necesario modificar las estructuras de pensamiento que subyacen al acto educativo. La formación del profesorado debe orientarse a la reflexión sobre sus propias concepciones epistemológicas, permitiéndoles comprender que la tecnología ofrece nuevas formas de representar la realidad, el docente que investiga su praxis utiliza la mediación digital para recolectar datos y validar innovaciones didácticas basadas en evidencias reales y pertinentes.

La noción de la tecnología como medio en la educación superior refuerza la importancia de mantener la intencionalidad pedagógica por encima de la fascinación técnica momentánea. Aguilar, et al. (2024) proponen que las tecnologías deben verse como un medio y no como un fin en la educación, ellas habilitan el contacto y la acción con la esfera ontológica, es decir que, la mediación tecnológica altera profundamente la forma en que conocemos y comprendemos el mundo exterior. El docente competente

debe ser capaz de analizar críticamente cómo las plataformas de búsqueda moldean la información que consumimos habitualmente en la red, esta vigilancia epistemológica es vital para asegurar que la universidad siga fomentando una búsqueda de la verdad que no esté sesgada por intereses algorítmicos o comerciales de grandes corporaciones. El profesor universitario utiliza lo digital para expandir las capacidades cognitivas de sus estudiantes, mantiene siempre el control sobre los fines educativos.

La pluralidad gnoseológica y el diálogo de saberes exigen que la dimensión epistemológica reconozca la diversidad de formas de producir conocimiento en los territorios locales. Mancebo (2024) argumenta que esto "implica un desafío para el paradigma dominante de la ciencia occidental, que ha tendido a imponer sus criterios y métodos como los únicos válidos" (p. 1). Desde este contexto, se propone una epistemología de la decolonialidad en el uso de los recursos digitales universitarios en la región. El profesor debe ser capaz de seleccionar herramientas que respeten la identidad cultural y promuevan una ciencia más inclusiva, abierta y situada, esta visión desafía el monólogo cultural y aboga por una ecología de saberes donde la tecnología actúe como un puente para el reconocimiento mutuo de diferentes tradiciones intelectuales.

En concordancia con esta premisa, el profesor universitario innova cuando utiliza lo digital para integrar conocimientos tradicionales con el rigor científico moderno, enriqueciendo la formación del estudiante con una mirada pluralista, esta apertura epistemológica fortalece el pensamiento crítico, permitiendo que la educación superior sea un motor de desarrollo humano que valore la riqueza de la diversidad cognitiva. Esta articulación no se limita solo a una digitalización de contenidos analógicos, sino que representa un ejercicio de diseño instruccional consciente, donde el facilitador funge como un curador de conocimientos que da sentido a la vastedad de información disponible en el espacio digital.

La dimensión epistemológica debe centrarse en la alfabetización crítica para que se cumplan las promesas de democratización del saber planteadas originalmente por la tecnología. Un estudio en Educe (2024) señala que la alfabetización crítica en el uso

de las plataformas sigue siendo un asunto pendiente para que se cumplan las promesas. Bajo un análisis interpretativo, se resume que el docente universitario debe ser un intelectual comprometido que capacite a sus alumnos en la búsqueda de la verdad científica, la tecnología representa el lenguaje contemporáneo a través del cual se construye la ciencia y se ejerce la ciudadanía activa en la red. Esta solidez epistemológica asegura que la praxis pedagógica sea trascendente y capaz de responder a los retos de una sociedad globalizada, el docente debe guiar al estudiante para que no se convierta en un consumidor pasivo de algoritmos; más bien debe transformarse en un productor responsable de conocimiento válido.

Tabla 9. Enfoque epistemológico

Enfoque Epistemológico	Concepción Del Conocimiento	Rol De La Tecnología Digital
Constructivismo	Proceso dinámico y social de creación de significados.	Facilitador de la colaboración y la experimentación activa.
Conectivismo	Red de conexiones entre nodos de información diversos.	Infraestructura para el acceso y la distribución del saber.
Cognitivismo	Procesamiento mental de información y representaciones.	Herramienta para la simulación y la visualización de datos.
Pensamiento Crítico	Cuestionamiento de las estructuras de poder y de verdad.	Medio para la búsqueda de fuentes diversas y la denuncia social.
Praxeología	Reflexión sobre la práctica para generar saber pedagógico.	Espacio para la sistematización y documentación de experiencias.

Nota: Elaboración Propia, 2026

Se observa un contraste significativo entre visiones como el Constructivismo y el Conectivismo, que enfatizan la creación social de significados y la construcción de redes de información facilitadas por herramientas tecnológicas de colaboración y acceso, frente al Cognitivismo, enfocado en el procesamiento mental individual y simulaciones digitales. Asimismo, la tabla integra perspectivas más centradas en la acción y el análisis social, como el Pensamiento Crítico y la Praxeología, donde la

tecnología digital actúa como un medio para cuestionar estructuras de poder mediante la búsqueda de fuentes o como un espacio para la sistematización y documentación de la práctica pedagógica, demostrando así la diversidad de funciones que la tecnología puede adoptar según el marco teórico subyacente.

Figura 10. Enfoque epistemológico



Nota: Elaboración Propia.

Se logra concretar así una síntesis visual de cómo la teoría pedagógica define el propósito y la utilidad de las herramientas digitales en el aprendizaje. A través de una estructura organizada en cinco ejes cromáticos, el gráfico demuestra que la tecnología no es un elemento neutro, sino un medio que se transforma según la visión del saber: desde ser un facilitador de la experimentación activa en el constructivismo y una infraestructura de redes en el conectivismo, hasta funcionar como una herramienta de simulación de datos para el cognitividad. Asimismo, la imagen resalta dimensiones más profundas al posicionar lo digital como un vehículo de denuncia social bajo el pensamiento crítico o como un espacio de sistematización en la praxeología, subrayando que el éxito de la praxis docente depende de una alineación coherente

entre cómo entendemos el conocimiento y cómo empleamos el ecosistema tecnológico para construirlo.

Dimensión gnoseológica

La dimensión gnoseológica de la praxis pedagógica se orienta al estudio del conocimiento humano en su naturaleza y límites dentro de la interacción mediada digitalmente. Cáceres (2023) sostiene que la ciencia y la tecnología suministra herramientas necesarias para hacer realidad el estudio de la gnoseología como elemento social, toda esta dimensión sugiere que el acto de conocer en la virtualidad posee características de ubicuidad que desafían los métodos de aprehensión tradicionales en el aula. El docente universitario debe comprender que el saber en la era digital no constituye un objeto estático; representa un proceso dinámico de conexión entre nodos de información heterogéneos, esta visión gnoseológica requiere que el educador desarrolle habilidades para navegar la sobrecarga informativa junto a sus estudiantes, construyendo sentidos coherentes.

Aunado a lo anterior, la tecnología facilita entornos donde el aprendizaje se produce a través de la interacción constante con recursos globales, lo que obliga al profesor a actuar como un curador de contenidos, el conocimiento se socializa entonces mediante la mediación técnica, transformando la gnoseología en un ejercicio colectivo de búsqueda y validación del saber en red. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje se sustenta en la capacidad de establecer conexiones sólidas entre diversos campos del conocimiento, donde el docente guía la construcción de una red semántica compartida.

La pluralidad gnoseológica es significativa en el contexto universitario porque permite valorar la diversidad de formas de producir saber que conviven en el mundo actual interconectado. Mancebo (2024) destaca la necesidad de integrar diferentes formas y perspectivas en la toma de decisiones y la resolución de problemas, desde una perspectiva interpretativa, se entiende que la competencia digital gnoseológica radica en fomentar un aprendizaje que respete las múltiples maneras de interpretar la realidad social. El docente debe utilizar foros y redes académicas para propiciar una

conurrencia de saberes diversos que enriquezcan la formación crítica del alumno. Esta apertura fortalece la capacidad del estudiante para integrar el conocimiento científico con la experiencia vivida de manera equilibrada, la gnoseología digital docente se basa en reconocer que nadie posee el saber total; por el contrario, este emerge del diálogo intercultural mediado por dispositivos tecnológicos, cuando este proceso, asegurando que la pluralidad de voces no conduzca al relativismo; sino encaminado hacia una comprensión más profunda y compleja de los desafíos actuales.

El proceso de conocimiento en los entornos virtuales se caracteriza por una dinámica de autoorganización que conduce a la innovación académica de alto impacto institucional, de acuerdo a Flores y Meléndez (2024), constituye una acción que no fue lineal ni individual fragmentada, un trabajo colaborativo en red que se realizó bajo la acción académica coordinada, se percibe entonces, que la gnoseología digital docente se fundamenta en la colaboración y la interconexión permanente entre sujetos y recursos electrónicos. El profesor universitario ya no es el único depositario del saber; actúa como un dinamizador de la actividad intelectual que eleva el rendimiento de sus estudiantes, esta visión dinamiza el conocimiento, haciéndolo más pertinente y conectado con las realidades del entorno productivo. La autoorganización en red permite que la comunidad académica genere saberes originales de forma no lineal, aprovechando la inteligencia colectiva para resolver problemas complejos.

La dimensión gnoseológica también aborda la relación intrínseca entre el pensamiento crítico y la formación docente frente a la instrumentación excesiva del trabajo virtual. Vargas et al. (2024), advierte sobre como la instrumentación del trabajo en el aula, está operando debido a la importancia que han adquirido el uso de las tecnologías. En este sentido se asume que, el conocimiento mediado por lo digital no debe reducirse a la acumulación de datos o al éxito en evaluaciones automáticas descontextualizadas. El profesor competente debe ser capaz de rescatar la profundidad del saber, promoviendo un pensamiento teleológico que aleje la educación de la frialdad técnica imperante, aquí conocimiento real exige reflexión, cuestionamiento y una conciencia ética robusta que la máquina no puede suplantar.

El profesor universitario utiliza las herramientas digitales para facilitar el acceso a la información; prioriza siempre el desarrollo de las facultades de análisis y síntesis en sus estudiantes, con apoyo de escenarios que involucren elementos de inteligencia artificial, la gnoseología docente adquiere una relevancia renovada al tener que distinguir entre procesamiento eficiente y conciencia humana. Montero (2023) señala:

La interrelación entre lectura, redacción y pensamiento fortalece la lectura comprensiva, la escritura analítica y el pensamiento crítico es esencial para que los estudiantes se apropien de nuevos avances, permite a los estudiantes identificar inconsistencias, evaluar evidencia, contrastar perspectivas y generar soluciones creativas a problemas complejos. (p. 8).

Bajo una óptica interpretativa, se comprende que el conocimiento digital avanzado requiere un diálogo ético y fluido con la tecnología en todas sus formas actuales, el docente universitario debe guiar al estudiante para que asuma la responsabilidad plena de las decisiones que delega en los sistemas automatizados. Este juicio reflexivo asegura que el saber producido sea coherente con los principios de respeto por la dignidad y el bienestar social. El ser humano aporta la intuición y la emoción, mientras la máquina asiste en el razonamiento lógico y el manejo de grandes volúmenes de datos. Esta gnoseología híbrida exige un profesor capaz de enseñar a convivir con la inteligencia artificial sin perder la esencia del pensamiento propio, el éxito educativo depende de esta capacidad para integrar lo algorítmico bajo una dirección humana ética y creativa.

La formación en capacidades digitales implica el desarrollo de facultades superiores como el razonamiento lógico para aprender de manera consciente y autónoma. Ruíz et al. (2023) sostiene que el razonamiento lógico es aquella facultad que le permite a la persona resolver problemas, aprender de manera consciente, permitiendo la integración de elementos cognitivos, al respecto, se entiende que el conocimiento en la era digital debe ser holístico y transdisciplinario por definición, es decir; el docente debe diseñar estrategias didácticas que involucren la totalidad de la experiencia humana en la virtualidad, activando el aprendizaje como un sistema complejo de relaciones. Esta profundidad gnoseológica garantiza que la alfabetización digital no sea una destreza superficial; por el contrario, permite que el estudiante desarrolle capacidades de pensamiento superior para enfrentar la incertidumbre futura.

Tabla 10. Elementos Gnoseológicos

Elemento Gnoseológico	Aplicación En El Aprendizaje Digital	Función Del Docente Universitario
Origen Del Conocimiento	Experiencia en entornos virtuales y simulación digital.	Diseñador de experiencias inmersivas y significativas.
Naturaleza Del Saber	Conocimiento interconectado, dinámico y distribuido.	Curador de contenidos y orientador en la red de datos.
Límites Del Conocer	Reconocimiento de sesgos en algoritmos e información.	Fomentador del pensamiento crítico y la verificación ética.
Sujeto Cognoscente	Aprendiz autónomo que interactúa con IA y pares.	Facilitador de la autorregulación y la metacognición.
Validación Del Saber	Consenso social en comunidades de práctica y ciencia.	Guía en el uso de métodos científicos para la veracidad.

Nota: Elaboración Propia, 2026

La sistematización de las prácticas pedagógicas permite al docente reconstruir y reflexionar analíticamente sobre sus experiencias de conocimiento en el aula virtual de manera rigurosa. Vergara y Meza (2024) conciben la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo, de acuerdo a esta premisa, se sostiene que el docente genera gnoseología desde su propia praxis cotidiana mediada por tecnología.

La documentación de lo que funciona en la enseñanza digital produce un saber pedagógico valioso que debe ser compartido en redes académicas globales, esta labor de producción de conocimiento desde la práctica fortalece la profesionalidad del maestro y asegura que la innovación técnica esté siempre respaldada por una reflexión profunda. El docente sistematizador se convierte en un intelectual que produce teoría a partir de su acción, validando sus métodos mediante el diálogo con la comunidad científica, esta gnoseología situada garantiza que la educación superior evolucione de manera coherente, respondiendo con éxito a las necesidades de aprendizaje de los seres humanos en la sociedad digital contemporánea.

Figura 11. Dimensión gnoseológica



Nota: Elaboración Propia

La dimensión gnoseológica se vincula con la esperanza y el empoderamiento del educador frente a las estructuras de dominación técnica. González et al. (2023) vinculan el pensamiento crítico con la praxis, implicando necesariamente compromiso e involucramiento con la transformación concreta y material de la vida de los seres humanos, al interpretar esta visión, se concluye que la labor del docente universitario constituye un acto de resistencia creativa contra la deshumanización algorítmica.

El gran reto para los educadores del presente es propender por una pedagogía liberadora que permita mover a cada ser humano a descubrir el mundo y forjar su autonomía, junto con una forma renovadora de establecer relaciones entre el hombre, la sociedad, la cultura y la educación (Freire, 1997).

La tecnología se utiliza de forma estratégica para democratizar el saber y formar conciencias críticas capaces de impugnar las relaciones de poder injustas. Esta solidez gnoseológica asegura que el docente sea un líder social que guía a sus alumnos en la construcción de un futuro más equitativo, e conocimiento digital deja de ser una mercancía para transformarse en un bien compartido al servicio de la autonomía accede. La universidad, bajo esta mirada gnoseológica, reafirma su compromiso con la verdad y la justicia, utilizando las competencias digitales para potenciar una formación

integral que trascienda la técnica y alcance la sabiduría necesaria para transformar el mundo con ética y responsabilidad colectiva.

Fundamentos teóricos y realidades de la práctica pedagógica en competencias digitales

Conceptualización de la Práctica Pedagógica

La conceptualización de la práctica pedagógica en la contemporaneidad universitaria exige un análisis profundo que trascienda la mera utilización instrumental de dispositivos tecnológicos para situarse en la esfera de la mediación simbólica del conocimiento. De acuerdo con Alvarez, (2025), la competencia digital del profesorado universitario engloba un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que deben poseer para utilizar de manera efectiva las tecnologías digitales en sus funciones de enseñanza, investigación y gestión académica. Esta definición permite interpretar que la labor docente no se limita al manejo de software, además requiere una integración armónica entre la pedagogía y la técnica para responder a las demandas de una sociedad hiperconectada.

El docente se transforma en un gestor de experiencias de aprendizaje que debe navegar entre la abundancia de información y la necesidad de generar aprendizajes significativos en el alumnado, por consiguiente, la práctica pedagógica digital se configura como un proceso reflexivo donde la intencionalidad educativa guía la selección de cada recurso tecnológico utilizado en el aula virtual. La conceptualización de estas competencias desde la perspectiva del profesorado revela una tensión constante entre la capacitación técnica recibida y las necesidades reales que emergen en la interacción diaria con los estudiantes de la generación actual. Según Choéz et al. (2024), las habilidades digitales resultan determinantes para fortalecer la preparación y el desarrollo profesional de los docentes universitarios, permitiéndoles enfrentar con éxito los retos de la transformación digital institucional.

Bajo este enfoque, la competencia no es un estado estático que se alcanza tras un curso de formación, es una trayectoria de aprendizaje permanente que evoluciona

junto con el ecosistema tecnológico, los docentes perciben su práctica como un espacio de experimentación donde la tecnología debe servir para potenciar las capacidades cognitivas de los estudiantes, evitando caer en el activismo digital sin propósito pedagógico claro. Así, la formación profesional se orienta hacia la adquisición de criterios para evaluar la pertinencia de las herramientas en función de los objetivos de aprendizaje, en el contexto regional, se observa que la percepción sobre el propio nivel de dominio tecnológico influye directamente en la disposición de los académicos para innovar dentro de sus currículos y estrategias de enseñanza tradicionales.

En esta línea de ideas, como indican Buele et al. (2023), la mayoría de los docentes considera que aún no alcanza el nivel básico de competencia digital para la enseñanza, lo que revela una brecha entre la autopercepción y las exigencias del entorno, sugiriendo con ello que la profesionalización de los facilitadores universitarios, debe abordarse desde una perspectiva humanista que contemple la dimensión emocional y actitudinal frente al cambio tecnológico, no solo el componente procedimental.

La inseguridad técnica puede actuar como un inhibidor de la innovación, por lo que es vital generar entornos de apoyo institucional que fomenten la confianza y el intercambio de experiencias exitosas entre pares. La práctica pedagógica se fortalece cuando existe una cultura organizacional que valora y reconoce la actualización constante y proporciona los recursos y elementos necesarios para el desarrollo de nuevas habilidades didácticas digitales

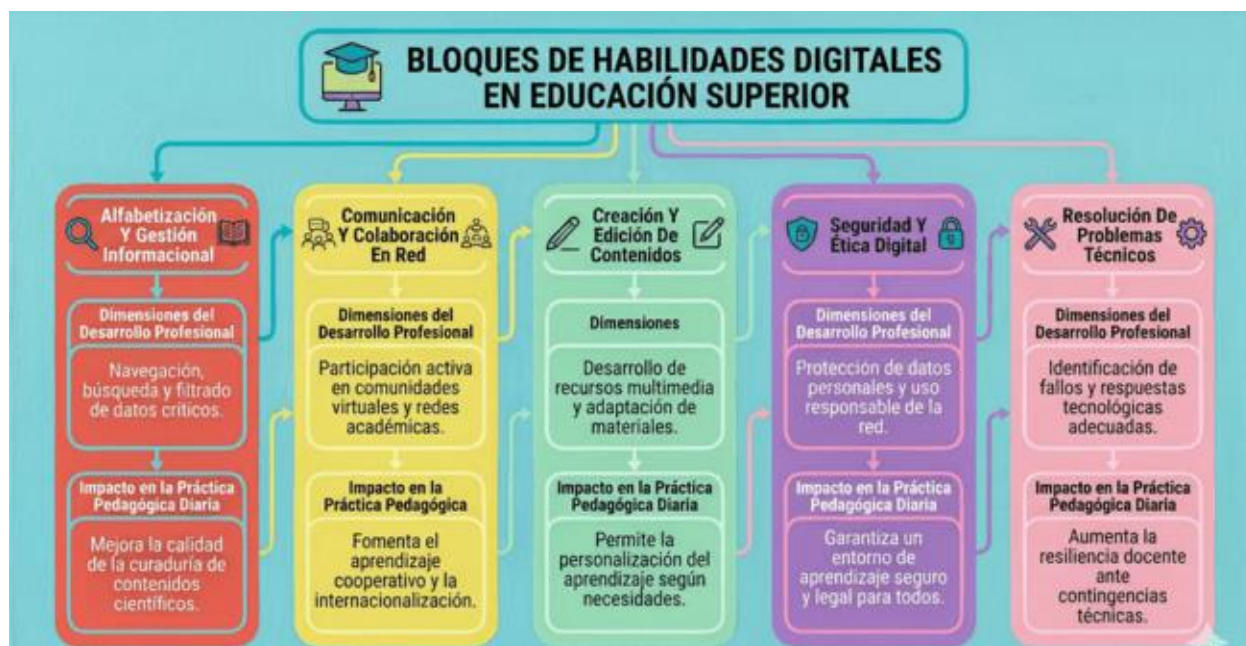
Tabla 11. Habilidades digitales en Educación Superior

Bloques De Habilidades Digitales En Educación Superior		Dimensiones Del Desarrollo Profesional	Impacto En La Práctica Pedagógica Diaria
Alfabetización Y	Gestión	Navegación, búsqueda y filtrado de datos críticos.	Mejora la calidad de la curaduría de contenidos científicos.
Informacional			

Comunicación Colaboración En Red	Y	Participación activa en comunidades virtuales y redes académicas.	Fomenta el aprendizaje cooperativo y la internacionalización.
Creación Contenidos	Y Edición De	Desarrollo de recursos multimedia y adaptación de materiales.	Permite la personalización del aprendizaje según necesidades.
Seguridad Y Ética Digital		Protección de datos personales y uso responsable de la red.	Garantiza un entorno de aprendizaje seguro y legal para todos.
Resolución De Problemas Técnicos		Identificación de fallos y respuestas tecnológicas adecuadas.	Aumenta la resiliencia docente ante contingencias técnicas.

Nota: Elaboración Propia, 2026

Figura 12. Habilidades Digitales



Nota: Elaboración Propia, 2026

La estructuración de las competencias digitales en el nivel de educación universitaria, se fundamenta en un órgano sistémico que trasciende el dominio técnico para posicionarse como un eje de transformación del ejercicio profesional superior. Este entramado se sintetiza en cinco dimensiones críticas que vinculan el desarrollo

profesional del facilitador con su impacto directo en la praxis educativa cotidiana. En la alfabetización y gestión informacional se constituye como el referente gnoseológico de la investigación académica, en este punto, la competencia demanda capacidades de navegación, exploración y filtrado de datos críticos, cuya aplicación práctica se traduce en una curaduría de contenidos científicos de alta fidelidad, asegurando que la información en el espacio virtual posea rigor y pertinencia.

Seguidamente, un pilar en la práctica pedagógica se traduce en la comunicación y colaboración en red, redefiniendo los límites físicos del aula al propiciar la participación activa en comunidades virtuales de práctica y redes académicas formalizadas. En virtud de lo expuesto, este bloque promueve el aprendizaje cooperativo y actúa como un motor de internacionalización, generando que el conocimiento sea construido mediante el diálogo global entre pares. Los nodos de estas redes académicas no solo comparten información, sino que construyen significados en tiempo real, superando las barreras geográficas e institucionales que han limitado el alcance de la práctica pedagógica.

Además, la creación y edición de contenidos fortalece al facilitador para el desarrollo de recursos multimedia originales y la adaptación crítica de recursos didácticos existentes, también de la integración oportuna de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la práctica. La relevancia pedagógica de esta habilidad radica en la personalización de la enseñanza, permitiendo que las trayectorias formativas se ajusten a las necesidades individuales y estilos de aprendizaje de los participantes. Es aquí donde la seguridad y ética digital se erige como una garantía de integridad en los entornos digitales y es que esta dimensión abarca el uso responsable de las infraestructuras tecnológicas, asegurando la consolidación de un ecosistema de aprendizaje seguro, legal y basado en la confianza mutua entre todos los actores académicos.

En concordancia con los bloques de habilidades, la resolución de problemas técnicos se instituye como un baluarte operativo indispensable para la preservación de la enseñanza bimodal. Este dominio no se agota sola en pericia técnica; representa la facultad del facilitador para identificar nudos críticos y desplegar soluciones situadas

que incrementan la resiliencia profesional frente a las adversidades infraestructurales del entorno. Al fortalecer al educador para diagnosticar y sortear imprevistos técnicos, se asegura la continuidad del vínculo pedagógico, permitiendo que el flujo dialógico y la mediación del conocimiento prevalezcan sobre las limitaciones temporales de las herramientas informáticas. Las habilidades propician la unión sistémica de estas competencias digitales genera un perfil académico de vanguardia, capaz de desarrollar la tecnología con una intencionalidad ética y transformadora que garantiza una educación superior de excelencia, enraizada en un profundo sentido humano y adaptada a las realidades complejas de la sociedad actual.

Formación y evolución profesional

La trayectoria profesional del docente universitario ha experimentado una metamorfosis acelerada por las crisis globales, desplazando el eje de la presencialidad física hacia una ubicuidad mediada por plataformas de aprendizaje en línea y redes sociales. Según Olmedo, (2025), las competencias digitales son fundamentales para mejorar la planificación, la evaluación y la interacción pedagógica, aunque los docentes presentan niveles de dominio mayormente básicos o intermedios, esta evolución no ha sido uniforme en todo el continente latinoamericano, presentándose variaciones significativas que dependen de la inversión pública y las políticas institucionales de cada nación. El paso de una educación centrada en la cátedra magistral a modelos híbridos ha exigido que los profesores reconstruyan su identidad profesional, integrando la tecnología como una extensión de su capacidad comunicativa.

En el contexto actual, los modelos de formación docente han intentado institucionalizar el desarrollo de competencias digitales a través de estrategias nacionales que buscan unificar criterios de calidad en la educación superior regional. Conforme a Mejía y Salazar (2023), el acompañamiento al docente se constituye en un proceso continuo y planificado que permite recolectar información relevante para la toma de decisiones sobre la mejora de la práctica educativa, este enfoque situado sugiere que la profesionalización no puede ser un evento aislado, además debe integrarse en la vida cotidiana de los departamentos académicos mediante

comunidades de práctica que compartan saberes específicos. Los profesores han demostrado una creciente motivación por innovar, sin embargo, enfrentan barreras relacionadas con la falta de tiempo administrativo para el diseño de recursos digitales de alta complejidad.

La evolución profesional se ve así ligada a la capacidad de las universidades para flexibilizar las cargas laborales, permitiendo espacios dedicados exclusivamente a la investigación y experimentación con nuevas tecnologías, por otro lado, la realidad de la profesionalización docente en Venezuela durante la última década muestra un panorama de resistencia y adaptación creativa frente a una crisis estructural que ha diezimado el sistema de relevo generacional académico. Como señala el informe de ENCOVI citado por la UCAB (2024), las evidencias informan sobre una grave crisis del sistema educativo en Venezuela, con un 80% de pobreza que afecta directamente la calidad de vida de los maestros. En este contexto, la evolución profesional se ha visto truncada por la migración masiva de talentos y el desinterés de los jóvenes por cursar carreras pedagógicas debido a las precarias condiciones salariales existentes.

Sin embargo, los docentes que permanecen en las aulas universitarias venezolanas han desarrollado competencias de resiliencia digital, utilizando herramientas de bajo consumo de datos para mantener el vínculo con sus estudiantes. Esta evolución (motivada por el contexto) forzada ha generado saberes alternativos sobre la enseñanza en condiciones de precariedad, lo que representa un hito de investigación única sobre la pedagogía de la emergencia y la soberanía tecnológica con apoyo digital.

Implementación de la didáctica

La didáctica en la educación superior actual debe orientarse hacia la creación de ecosistemas de aprendizaje que trasciendan la mera entrega de contenidos para enfocarse en la producción activa de conocimiento por parte del alumnado. De acuerdo con Córdova, (2024), incorporar herramientas tecnológicas junto con metodologías activas ha permitido mejorar y autorregular el aprendizaje de los estudiantes en los

entornos virtuales, esta integración didáctica implica que el docente no solo selecciona una herramienta, además diseña una secuencia lógica que guía al estudiante desde la exploración inicial hasta la aplicación práctica del saber en contextos reales. El uso de foros de discusión, wikis colaborativas y laboratorios virtuales se ha convertido en una necesidad para dinamizar las asignaturas teóricas y prácticas, es importante señalar que la mediación tecnológica exitosa se basa en la capacidad del profesor para actuar como un facilitador que despeja dudas y motiva la reflexión crítica.

Dentro de las tendencias más efectivas identificadas en la educación superior mediada por tecnologías, destaca el uso de modelos que combinan la autonomía del estudiante con el acompañamiento docente experto y oportuno durante todo el proceso. Según la revisión sistemática realizada por Rivera, (2023), las estrategias didácticas utilizadas en educación virtual universitaria son de gran utilidad y deben adaptarse permanentemente para responder al modelo educativo de cada institución. El aprendizaje invertido y la gamificación aparecen como las estrategias con mayor impacto en los resultados académicos, ya que fomentan una mayor implicación emocional del estudiante con los contenidos, sin embargo, la implementación de estas técnicas requiere un dominio pedagógico avanzado por parte del docente, quien debe equilibrar el componente lúdico con el rigor científico necesario en la formación profesional.

La didáctica digital se constituye entonces en una disciplina que estudia cómo transformar las TIC en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), priorizando siempre el fin educativo sobre el medio tecnológico. En este contexto, la aplicación de la didáctica digital ha mostrado un avance significativo en el uso de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) para centralizar y organizar los procesos evaluativos de forma transparente. Conforme a lo expuesto por Torres, (2022), los resultados presentan un nivel de apropiación medio en la mayoría de las facultades, destacándose la necesidad de fortalecer la dimensión de creación de contenidos propios.

Esta debilidad en la producción multimedia sugiere que muchos docentes todavía dependen de recursos externos que no siempre están contextualizados a la realidad de sus estudiantes locales, esa evolución hacia una didáctica propia implica que el profesorado universitario desarrolle habilidades de diseño instruccional que les permitan generar objetos de aprendizaje reutilizables y adaptables, enriqueciendo dicha práctica pedagógica se nutre cuando el docente es capaz de narrar su propia ciencia a través de videos, infografías y simulaciones interactivas que conecten con el lenguaje visual de las nuevas generaciones de estudiantes.

Desempeño y desafíos

La consolidación de una práctica pedagógica digital robusta enfrenta desafíos que van más allá de la capacitación técnica, involucrando aspectos éticos y de equidad que deben ser resueltos para garantizar el derecho a una educación de calidad. Según Salazar, (2023), fortalecer la competencia digital en los docentes contribuye a una práctica pedagógica de mayor calidad, aunque persisten retos significativos en la ética del uso tecnológico. La desinformación, el plagio académico facilitado por herramientas automáticas y la gestión responsable de los datos privados de los estudiantes son preocupaciones crecientes en las facultades de educación superior, actualmente el docente, debe actuar como un modelo de integridad digital, enseñando no solo a usar la tecnología, además a cuestionar sus implicaciones sociales y políticas.

La prospectiva de la educación digital universitaria se encamina hacia una integración más consciente de la tecnología, donde la ética sea el eje transversal que guíe cada innovación implementada en el aula, la irrupción de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje representa el desafío más disruptivo de la presente década, exigiendo una redefinición de los objetivos formativos y de las metodologías de evaluación tradicionales. De acuerdo con Vergara y Rey (2025), las competencias digitales en la era del conocimiento deben integrar nuevos enfoques desde la inteligencia artificial para asegurar el éxito individual y organizacional de los futuros egresados.

Esta realidad obliga a los docentes a transitar desde evaluadores de productos finales hacia mentores de procesos de pensamiento complejo que las máquinas todavía no pueden replicar con total fidelidad, así pues, la formación docente debe incluir ahora el manejo crítico de prompts, la verificación de alucinaciones algorítmicas y la integración de asistentes virtuales como tutores personalizados. El desafío no radica en prohibir estas herramientas, además en integrarlas de forma que potencien la creatividad y la capacidad de análisis de los estudiantes, preparando ciudadanos capaces de colaborar de forma productiva con sistemas inteligentes.

La sostenibilidad de las innovaciones educativas depende de políticas institucionales que reconozcan y valoren la labor del docente innovador, proporcionando los incentivos y la infraestructura necesarios para el desarrollo profesional continuo. Como mencionan Tituaña et al. (2025), es fundamental realizar diagnósticos institucionales periódicos para fortalecer las estrategias de capacitación docente en función de las necesidades detectadas en cada área disciplinar. La brecha digital no solo se cierra con la entrega de computadoras, además requiere un cambio de cultura organizacional que fomente la flexibilidad, la experimentación y la tolerancia al error durante los procesos de transformación tecnológica.

Las universidades latinoamericanas tienen la oportunidad de liderar un modelo de digitalización humanista que priorice la inclusión social y la reducción de desigualdades regionales a través del conocimiento abierto. La práctica pedagógica en competencias digitales se constituye así en un pilar estratégico para la construcción de una sociedad del conocimiento que sea democrática, ética y equitativa para todos los sectores de la población.

Aplicabilidad del bucle tetralógico derivado de los fundamentos teóricos para la práctica pedagógica en competencias digitales: Conceptualización - formación - didáctica y desempeño de los docentes universitarios

La comprensión de la práctica pedagógica en la actualidad universitaria exige un análisis profundo que trascienda la mera utilización instrumental de dispositivos

tecnológicos para situarse en la esfera de la mediación simbólica del conocimiento. De acuerdo con Álvarez, (2025), la competencia digital del profesorado universitario engloba un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que deben poseer para utilizar de manera efectiva las tecnologías digitales en sus funciones de enseñanza, investigación y gestión académica. Esta definición permite interpretar que la labor docente no se limita al manejo de software, o aplicaciones didácticas, requiere una integración armónica entre la pedagogía y la técnica para responder a las demandas de una sociedad hiperconectada.

El docente se transforma en un gestor de experiencias de aprendizaje que debe navegar entre la abundancia de información y la necesidad de generar aprendizajes significativos en el alumnado. Por consiguiente, la práctica pedagógica digital se configura como un proceso reflexivo donde la intencionalidad educativa guía la selección de cada recurso tecnológico utilizado en el aula virtual, tal como lo afirma Melgar et al (2025),

La educación es un fenómeno social y cultural en constante evolución, que se adapta a las necesidades de la humanidad. En el contexto digital, consideran indispensable el desarrollo de competencias digitales y el uso de herramientas de la web 3.0 en los entornos universitarios, destacando su impacto en la formación académica. (p. 2)

Fundamentando el uso de herramientas tecnológicas y recursos dentro de los salones de clase, con el objetivo de fomentar la interacción, el compañerismo, la participación, la creatividad, superando así las barreras de distancia, tiempo y espacio.

Conceptualización de las competencias digitales

La conceptualización de las competencias digitales desde la perspectiva del profesorado revela una tensión constante entre la capacitación técnica recibida y las necesidades reales que emergen en la interacción a diario con los estudiantes de la generación actual. Según Montúfar, et al (2025), las habilidades digitales resultan determinantes para fortalecer la preparación y el desarrollo profesional de los docentes universitarios, permitiéndoles enfrentar con éxito los retos de la transformación digital institucional. Bajo este enfoque, la competencia no es un estado estático que se alcanza tras un curso de formación, además constituye una trayectoria de aprendizaje

permanente que evoluciona junto con el ecosistema tecnológico, perciben en su práctica como un espacio de experimentación donde la tecnología debe servir para potenciar las capacidades cognitivas de los estudiantes, evitando caer en el activismo digital sin propósito pedagógico claro.

En el contexto regional, se observa que la percepción sobre el propio nivel de dominio tecnológico influye directamente en la disposición de los académicos para innovar dentro de sus currículos y estrategias de enseñanza tradicionales. Como indican Della Nina Gambi et al. (2025), la mayoría de los docentes considera que aún no alcanza el nivel básico de competencia digital para la enseñanza, lo que revela una brecha entre la autopercepción y las exigencias del entorno. Esta situación sugiere que la profesionalización docente debe abordarse desde un enfoque humanista que contemple la dimensión emocional y actitudinal frente al cambio tecnológico, no solo el componente procedimental.

La inseguridad técnica puede actuar como un inhibidor de la innovación, por lo que resulta vital generar entornos de apoyo institucional que fomenten la confianza y el intercambio de experiencias exitosas entre pares. Benavides y Ríos (2025) aseguran que la práctica pedagógica se fortalece cuando existe una cultura organizacional que valora la actualización constante y proporciona los recursos necesarios para el desarrollo de nuevas habilidades didácticas digitales.

Tabla 12. Bloques de Habilidades Digitales en Educación Superior

Bloques De Habilidades Digitales En Educación Superior	Dimensiones Del Desarrollo Profesional	Impacto En La Práctica Pedagógica Diaria
Alfabetización Y Gestión Informativa	Navegación, búsqueda y filtrado de datos críticos.	Mejora la calidad de la curaduría de contenidos científicos.
Comunicación Y Colaboración En Red	Participación activa en comunidades virtuales y redes académicas.	Fomenta el aprendizaje cooperativo y la internacionalización.

Creación Y Edición De Contenidos	Desarrollo de recursos multimedia y adaptación de materiales.	Permite la personalización del aprendizaje según necesidades.
Seguridad Y Ética Digital	Protección de datos personales y uso responsable de la red.	Garantiza un entorno de aprendizaje seguro y legal para todos.
Resolución De Problemas Técnicos	Identificación de fallos y respuestas tecnológicas adecuadas.	Aumenta la resiliencia docente ante contingencias técnicas.

Nota: Elaboración Propia, 2026

Formación y evolución profesional

La trayectoria profesional del docente universitario ha experimentado una metamorfosis acelerada por las crisis globales, desplazando el eje de la presencialidad física hacia una ubicuidad mediada por plataformas de aprendizaje en línea y redes sociales. Según Guerrero, (2025), las competencias digitales son fundamentales para mejorar la planificación, la evaluación y la interacción pedagógica, aunque los docentes presentan niveles de dominio mayormente básicos o intermedios, esta evolución no ha sido uniforme en todo el continente latinoamericano, presentándose variaciones significativas que dependen de la inversión pública y las políticas institucionales de cada nación. El paso de una educación centrada en la cátedra magistral a modelos híbridos ha exigido que los profesores reconstruyan su identidad profesional, integrando la tecnología como una extensión de su capacidad comunicativa.

La práctica pedagógica ahora requiere una gestión eficiente del tiempo asincrónico y una dinamización constante del aula sincrónica para mantener el compromiso de los educandos, específicamente en Venezuela, los modelos de formación docente han intentado institucionalizar el desarrollo de competencias digitales a través de estrategias que buscan unificar criterios en la educación superior. Conforme a Cardoza et al. (2024), el acompañamiento al docente se constituye en un proceso continuo y planificado que permite recolectar información relevante para la toma de decisiones sobre la mejora de la práctica educativa, este enfoque situado

sugiere que la profesionalización no puede ser un evento aislado, además debe integrarse en la vida cotidiana de las facultades mediante comunidades de práctica que compartan saberes específicos.

Los profesores muestran una gran motivación por innovar, no obstante, enfrentan barreras relacionadas con la falta de tiempo administrativo para el diseño de recursos digitales de alta complejidad, la evolución profesional se ve así ligada a la capacidad de las universidades para flexibilizar las cargas laborales, permitiendo espacios dedicados exclusivamente a la investigación y experimentación con nuevas tecnologías (Pinilla, 2025). Por otro lado, la realidad de la profesionalización docente en Venezuela durante la última década muestra un panorama de resistencia y adaptación creativa frente a una crisis estructural que ha diezmando el sistema de relevo generacional académico. Como señala el informe de ENCOVI citado por la UCAB (2024), las evidencias informan sobre una grave crisis del sistema educativo en Venezuela, con un 80% de pobreza que afecta directamente la calidad de vida de los maestros.

En este contexto, la evolución profesional se ha visto truncada por la migración masiva de talentos y el desinterés de los jóvenes por cursar carreras pedagógicas debido a las precarias condiciones salariales existentes. No obstante, los docentes que permanecen en las aulas universitarias venezolanas han desarrollado competencias de resiliencia digital, utilizando herramientas de bajo consumo de datos para mantener el vínculo con sus estudiantes. Esta evolución forzada ha generado saberes alternativos sobre la enseñanza en condiciones de precariedad, lo que representa una veta de investigación única sobre la pedagogía de la emergencia y la soberanía tecnológica.

Implementación de la didáctica

La didáctica en la educación superior actual debe orientarse hacia la creación de ecosistemas de aprendizaje que trasciendan la mera entrega de contenidos para enfocarse en la producción activa de conocimiento por parte del alumnado. De acuerdo con Sánchez et al. (2025), incorporar herramientas tecnológicas junto con metodologías activas ha permitido mejorar y autorregular el aprendizaje de los

estudiantes en los entornos virtuales, esta integración didáctica implica que el docente no solo selecciona una herramienta, además diseña una secuencia lógica que guía al estudiante desde la exploración inicial hasta la aplicación práctica del saber en contextos reales. El uso de foros de discusión, y herramientas digitales colaborativas, se ha convertido en una necesidad para dinamizar las asignaturas teóricas y prácticas. La mediación tecnológica exitosa se basa en la capacidad del profesor para actuar como un facilitador que despeja dudas y motiva la reflexión crítica.

Dentro de las tendencias más efectivas identificadas en la educación superior mediada por tecnologías, destaca el uso de modelos que combinan la autonomía del estudiante con el acompañamiento docente experto y oportuno durante todo el proceso. Según la revisión sistemática realizada por Parrales et al. (2025), las estrategias didácticas utilizadas en educación virtual universitaria son de gran utilidad y deben adaptarse permanentemente para responder al modelo educativo de cada institución, el aprendizaje invertido y la gamificación aparecen como las estrategias con mayor impacto en los resultados académicos, ya que fomentan una mayor implicación emocional del estudiante con los contenidos.

Ahora, la implementación de estas técnicas requiere un dominio pedagógico avanzado por parte del docente, quien debe equilibrar el componente lúdico con el rigor científico necesario en la formación profesional, la didáctica digital se constituye entonces en una disciplina que estudia cómo transformar las TIC en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), priorizando siempre el fin educativo sobre el medio tecnológico.

Desempeño y desafíos

La consolidación de una práctica pedagógica digital robusta enfrenta desafíos que van más allá de la capacitación técnica, involucrando aspectos éticos y de equidad que deben ser resueltos para garantizar el derecho a una educación de calidad. Según Alberca (2025), fortalecer la competencia digital en los docentes contribuye a una práctica pedagógica de mayor calidad, aunque persisten retos significativos en la ética del uso tecnológico. La desinformación, el plagio académico facilitado por herramientas

automáticas y la gestión responsable de los datos privados de los estudiantes son preocupaciones crecientes en las facultades de educación superior. El docente actual debe actuar como un modelo de integridad digital, enseñando no solo a usar la tecnología, además a cuestionar sus implicaciones sociales y políticas, la perspectiva de la educación digital universitaria se encamina hacia una integración más consciente de la tecnología, donde la ética sea el eje transversal que guíe cada innovación implementada en el aula.

La irrupción de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje representa el desafío más disruptivo de la presente década, exigiendo una redefinición de los objetivos formativos y de las metodologías de evaluación tradicionales. De acuerdo con Vergara y Rey (2025), las competencias digitales en la era del conocimiento deben integrar nuevos enfoques desde la inteligencia artificial para asegurar el éxito individual y organizacional de los futuros egresados, esta realidad obliga a los docentes a transitar desde evaluadores de productos finales hacia mentores de procesos de pensamiento complejo que las máquinas todavía no pueden replicar con total fidelidad, el desafío no radica en prohibir las herramientas más sofisticadas, además en integrarlas de forma que potencien la creatividad y la capacidad de análisis de los estudiantes, preparando ciudadanos capaces de colaborar de forma productiva con sistemas inteligentes.

Aplicabilidad del bucle tetralógico derivado de los fundamentos teóricos

La aplicabilidad del bucle tetralógico en la práctica pedagógica universitaria permite comprender la realidad educativa desde la complejidad de las interacciones entre el orden, el desorden y la organización institucional. Al respecto, se postula que el proceso de interacción del macroconcepto desorden, interacciones, organización y orden genera un bucle que permite observar los fenómenos del mundo académico desde una visión no lineal. De acuerdo con Rodríguez (2025), este enfoque facilita la integración de saberes dispersos para dar sentido a la complejidad de la vida universitaria actual, donde la tecnología actúa como catalizador de nuevas dinámicas. Se interpreta que la pedagogía digital deja de ser un acto mecánico para convertirse en

un sistema recursivo donde cada acción pedagógica influye en la totalidad de la estructura educativa.

En este sentido, el docente asume la responsabilidad de gestionar las incertidumbres que surgen en el aula virtual, transformando las crisis técnicas en oportunidades de aprendizaje y reorganización del saber. Por ende, la práctica pedagógica se nutre de la dialéctica constante entre los componentes técnicos y los propósitos humanos fundamentales. La conceptualización dentro de este bucle implica reconocer que las interacciones pedagógicas no pueden separarse del contexto de desorden que caracteriza a los entornos tecnológicos modernos y sus constantes transformaciones. Para profundizar en esta lógica, resulta imperativo considerar la siguiente perspectiva teórica que fundamenta la relación entre los elementos constituyentes de cualquier sistema complejo dentro de la labor educativa contemporánea:

El bucle tetralógico significa que las interacciones son inconcebibles sin desorden, es decir, sin las desigualdades, turbulencias, agitaciones, etc., que provocan los encuentros. Significa que orden y organización son inconcebibles sin interacciones. Ningún cuerpo, ningún objeto pueden ser concebidos aparte de las interacciones que lo han constituido y de las interacciones en las que participan necesariamente. (p. 346).

Bajo esta mirada, se analiza que la organización docente surge precisamente de la capacidad de interactuar con el desorden informacional para generar un nuevo orden didáctico, la formación docente, por tanto, deja de ser un proceso lineal de acumulación de datos para transformarse en una experiencia de auto-socio-eco-formación continua y trascendente. En el eje de la formación, la recursividad del bucle tetralógico sugiere que cada momento formativo genera una conciencia que desarrolla la autoformación del profesorado frente a los retos de la era digital. Según Robles (2025), la investigación religa los momentos de acción, formación y experiencia, permitiendo que el docente reflexione críticamente sobre su propia trayectoria profesional en entornos altamente tecnificados.

Esta formación recursiva implica que el conocimiento técnico se valida a través de la práctica, mientras que la práctica demanda nuevos fundamentos teóricos para sostenerse en el tiempo, se interpreta pues, que el desarrollo profesional docente no es

una meta final, además constituye un ciclo infinito donde el aprendizaje, el desaprendizaje y el reaprendizaje son los motores del cambio pedagógico. La evolución del profesorado universitario depende de su capacidad para habitar la praxis transdisciplinar, integrando dimensiones éticas y sociales en su dominio tecnológico habitual donde la formación se convierte así en un proceso de emancipación profesional que dota al docente de autonomía frente al dirigismo algorítmico imperante.

La didáctica, concebida desde el bucle tetralógico, se manifiesta como una red de interacciones dialógicas que buscan superar la fragmentación del conocimiento tradicional mediante el uso creativo de las herramientas digitales. Conforme a lo expuesto por Zimmer (2025), la implementación de esta información provoca un torbellino de incertidumbres que obliga a las instituciones y a sus actores a rediseñar constantemente sus estrategias formativas. Este dinamismo didáctico exige que el docente no sea un mero transmisor de contenidos, además actúe como un mediador capaz de ecologizar los saberes en el aula virtual. La interacción en el aula virtual no es un evento secundario, constituye el núcleo donde se organiza el aprendizaje a través del diálogo intersubjetivo mediado por la técnica, se analiza que la didáctica digital exitosa es aquella que logra integrar el error y la duda como elementos constitutivos de la construcción del conocimiento científico.

El desempeño docente se evalúa no por la estabilidad del sistema, además por la eficacia de las interacciones generadas para producir conocimiento significativo en contextos de alta complejidad tecnológica. Según Orduz (2025), el desempeño profesional está íntimamente ligado a la capacidad de respuesta ante los desafíos que plantea la educación en red y la transformación digital de la sociedad. El docente que domina el bucle tetralógico es aquel capaz de mantener el sentido ético de su labor mientras navega en mares de información desordenada y ruidosa, se interpreta entonces que el éxito pedagógico reside en la habilidad para organizar el caos cognitivo de los estudiantes, proporcionándoles andamiajes conceptuales que les permitan navegar la realidad digital con juicio crítico. El desempeño, bajo esta óptica, se mide por la calidad de las mediaciones que fomentan la autonomía y la ciudadanía digital responsable en los futuros profesionales.

Reflexiones finales

Las reflexiones finales permiten destacar, que el futuro de la educación superior depende de una síntesis armoniosa entre el avance tecnológico y la esencia humanista de la enseñanza. De acuerdo con Orduz (2025), el fortalecimiento de las competencias digitales no debe limitarse al manejo instrumental de dispositivos, además debe integrarse mediante enfoques pedagógicos reflexivos que respondan a las demandas sociales actuales, con base a lo anterior, se concluye que la mediación virtual es una herramienta fundamental para construir ambientes educativos inclusivos y centrados en el alumno, siempre que exista una voluntad institucional clara para sostener los procesos de cambio, donde la práctica pedagógica se fortalece cuando el docente es capaz de actuar como un líder digital que fomenta el pensamiento crítico y la autorregulación en sus estudiantes.

La transformación digital en las universidades no es una meta que se alcanza y ya, sino un camino que siempre se está recorriendo, para que funcione, no basta con manejar herramientas tecnológicas; se necesita que toda la comunidad académica se involucre buscando el bienestar de las personas por encima de la tecnología. Con la llegada de la inteligencia artificial generativa, hay que detenerse a pensar: ¿para qué educamos realmente? El enfoque debe cambiar. Lo más importante ahora es ayudar a los estudiantes a construir una identidad humana que sea ética y creativa.

Como señalan Vergara y Rey, (2025), ya no es suficiente con saber usar una computadora. Lo cual converge en nuevos algoritmos para entender cuándo la automatización nos ayuda y cuándo pone en riesgo la calidad del conocimiento. En este nuevo escenario, el papel del profesor es más valioso que nunca: no como alguien que solo dicta clase, sino como un guía moral y un mentor que acompaña los procesos de pensamiento más profundos, esos que una máquina, por más avanzada que sea, nunca podrá imitar con verdadera humanidad.

Se analiza que la educación del siglo veintiuno debe preparar ciudadanos capaces de colaborar productivamente con sistemas inteligentes sin perder su autonomía de pensamiento ni su capacidad de asombro ante la realidad, la práctica

pedagógica digital se consolida entonces como un espacio de defensa de la libertad humana frente al determinismo tecnológico, promoviendo una cultura digital democrática y equitativa. La equidad en el acceso y la reducción de las brechas digitales regionales aparecen como imperativos éticos que deben guiar las políticas públicas y las estrategias institucionales en la próxima década.

Las universidades latinoamericanas tienen la responsabilidad histórica de liderar un modelo de digitalización que sea soberano, ético y profundamente conectado con las necesidades de sus territorios locales. Se concluye que la fundamentación teórica desarrollada en esta investigación ofrece una hoja de ruta para navegar las incertidumbres del futuro con rigor científico y compromiso pedagógico inquebrantable. El éxito de la educación superior residirá en su capacidad para reinventarse sin traicionar sus valores fundamentales, construyendo una sociedad del conocimiento que sea verdaderamente inclusiva, justa y humana para todas las generaciones por venir.

SECCIÓN VI

A MANERA DE COMENTARIOS FINALES

El análisis de las ideas subyacentes que el profesorado universitario posee respecto al uso de tecnologías permite vislumbrar la base de sus decisiones con respecto al uso de tecnologías en la base de sus decisiones curriculares. Estos pensamientos no se quedan estáticos, sino que van cambiando a medida que el entorno académico exige nuevas formas de interactuar con el saber. La subjetividad del docente influye como filtro determinante en la adopción o el rechazo de recursos innovadores dentro del aula. Sin una clara comprensión de estas nociones iniciales, cualquier intento de modernización institucional se quedaría descolgado de la realidad cotidiana de quienes lideran las aulas superiores.

Los resultados obtenidos serán posibles adaptar las políticas de formación a las necesidades concretas de cada facultad, asegurando que la transformación sea asumida con total convicción pedagógica por todos los miembros. Las representaciones mentales sobre la eficacia de los medios electrónicos determinan la actitud del docente respecto a la continua experimentación didáctica. Al percibir a las herramientas como aliados funcionales, la planeación adquiere riqueza que va más allá de la simple entrega de datos informativos. Detectar estas percepciones permite diseñar programas de apoyo docente mucho más pertinentes y ajustados a las verdaderas necesidades del sector educativo. Este primer contacto pretende romper mitos y prejuicios y buscar puntos de encuentro entre la tradición educativa y las nuevas exigencias de la sociedad de la información.

En consonancia con el objetivo número uno, el análisis de la labor docente en el IPRGR constituye un acto de resistencia profesional. El facilitador no solo enseña; gestiona adversidades y sorteas la precariedad material (fallas eléctricas y de conectividad) mediante una creatividad situada que garantiza la continuidad del vínculo pedagógico en la práctica. Existe un cambio de la identidad docente, donde el profesor abandona la postura estática de transmisor de conocimiento para asumir el rol de

mediador humano y gestor de comunidades virtuales, adaptando su discurso a la realidad emocional y técnica del estudiante.

Conocer el nivel de destrezas técnicas y pedagógicas que desarrollan los académicos es un paso fundamental para mejorar la calidad del servicio educativo. Al fin y al cabo, el éxito de la enseñanza universitaria depende en buena parte de la interpretación que sus responsables hagan de la utilidad de la técnica digital en la actualidad. Este primer encuentro tiene como objetivo desmitificar prejuicios y buscar puntos de encuentro entre la tradición educativa y las nuevas exigencias que plantea la sociedad de la información. Conocer el nivel de destrezas técnicas y pedagógicas que los académicos desarrollan, es un paso fundamental para elevar la calidad del servicio educativo. Estas habilidades van desde la gestión básica de plataformas hasta la creación de contenidos interactivos que fomentan la participación activa del alumno.

Esta habilidad para adaptarse técnicamente es una ventaja para una institución que quiere sobresalir por su excelencia académica pedagógica. No se trata solo de operar máquinas, sino de darles un sentido didáctico que potencializa el desarrollo de saberes transversales en los futuros profesionales. Esta La capacidad de adaptación técnica es una ventaja para la institución que busca sobresalir por la excelencia académica pedagógica. El análisis de estas competencias permitirá conocer cuáles son las fortalezas y las áreas de mejora dentro del cuerpo docente de la organización de educación superior. Es necesario establecer vínculos claros entre lo que piensa el profesor y lo que verdaderamente ejecuta en el espacio de instrucción. Analizar esta correspondencia ayuda a comprender por qué ciertos recursos son poco aprovechados, aun cuando están disponibles en los repositorios institucionales.

Ahora bien, desde el objetivo: develar las competencias digitales presentes en la práctica pedagógica de los docentes de educación superior, se conduce a el diagnóstico de estas habilidades pone de relieve las brechas que deben ser abordadas mediante estrategias de formación continua diseñadas desde una perspectiva de pertinencia social. Tener un perfil digital consistente permite al formador moverse con seguridad en un mar creciente y vertiginoso de datos que existe en la actualidad. Es

fundamental comprender que el dominio instrumental siempre debe estar al servicio de un objetivo formativo claro que guía a los estudiantes en su trayectoria formativa. La puesta en práctica de estas competencias en el entorno virtual o presencial transforma profundamente la organización de los encuentros, facilitando un aprendizaje mucho más horizontal. Los maestros que se apoderan de varias aplicaciones consiguen diversificar sus métodos, adaptándose a los diferentes ritmos y formas de aprendizaje que hay en el grupo escolar.

Frecuentemente se da un desfase entre la teoría que se defiende y la aplicación práctica que se observa a lo largo de las sesiones de clase. La correspondencia ayuda a comprender por qué ciertos recursos son poco aprovechados, aun cuando están disponibles en los repositorios institucionales. La congruencia entre pensamiento y acción pedagógica es lo que asegura una integración auténtica de la tecnología en cada unidad didáctica. Cuando el docente transmite inseguridad o desconfianza, es muy probable que la tecnología sea percibida como una distracción y no como un verdadero apoyo. Presenta estudio ahondo, por ello, en las razones que impulsan la transferencia del conocimiento mediado por pantallas hacia una realidad de aprendizaje concreto.

La influencia mutua entre las creencias internas y la mediación tecnológica moldea el clima de aula, incidiendo de forma directa en el compromiso del estudiante con su proceso. Si el profesor no transmite seguridad o confianza, lo más seguro es que la tecnología se percibe como una distracción y no como un verdadero apoyo. Al contrario, una actitud positiva y bien fundamentada impulsa la búsqueda de soluciones creativas a los problemas que se presentan en el ejercicio cotidiano. Este análisis relacional permite plantear mejoras sustantivas en el diseño de experiencias educativas que integran lo digital de manera natural y fluida. Se pretende que la tecnología no sea un extra sino parte integrante de una pedagogía moderna, crítica y transformadora del entorno. El objetivo principal de este trabajo académico es desentrañar la complejidad que supone el trabajo pedagógico cuando se apoya en distintos medios informáticos. cómo la mentalidad de los líderes académicos conforma un modelo de enseñanza que responde a los desafíos de la época.

El enfoque integral permite ver a la educación superior no como algo estático, sino un organismo vivo que se alimenta de la innovación; la combinación del saber disciplinar y de la habilidad digital crea las condiciones adecuadas para que el estudiante desarrolle siempre un pensamiento crítico. Lograr una visión global sobre la realidad pedagógica universitaria implica reconocer que la tecnología es un vehículo para alcanzar metas de aprendizaje superiores. El objetivo es lograr una enseñanza que refleje tanto la vanguardia científica como la calidez humana en cada cátedra. La integración de estas concepciones docentes facilitará delinear una hoja de ruta clara hacia la excelencia en la formación de los profesionales.

Para finalizar, la influencia mutua entre las creencias internas (concepciones) y la mediación tecnológica (competencias) moldea el clima del aula. Una actitud positiva y bien fundamentada no solo rompe mitos y prejuicios, sino que impulsa soluciones creativas a los desafíos del contexto, delineando una hoja de ruta hacia la excelencia académica en la formación de los futuros profesionales. Así, la práctica pedagógica se resignifica como un acto de liderazgo intelectual que delinea una hoja de ruta clara hacia la excelencia académica, garantizando que la formación de los futuros profesionales esté anclada tanto en la vanguardia técnica como en una ética de la innovación transformadora.

REFERENCIAS

- Acevedo, P. (2025). *Digital Teaching Competence: A Benchmark for the New Era and Metric Analysis for Institutional Strengthening*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 51(1), 49-67. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052025000100049>
- Aguilar, F.; Collado Ruano, J., Bolaños Vivas, R. F., Ortega Guizado, R., Gracia Calandín, J., López-Morocho, L. R., ... & Vera Vélez, D. P. (2025). Filosofía, ética y educación para la ciudadanía en la era digital.
- Aguirre, A. S. M. (2025). La influencia de la tecnología educativa en el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 2(4), 1-15.
- Alanya, S. M. R., León, M. A. A. N., Huamanyalli, D. L. L., & Alvarez, P. M. B. (2022). La gestión pedagógica docente a partir de la virtualidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3834-3847.
- Alatriza-Aguilar, M. A., & Saavedra-Carrion, N. P. (2024). Relación entre la Competencia Digital, Práctica Pedagógica y Práctica Reflexiva en Docentes de Superior. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 340–350. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i1.488>
- Alberca, J. C. G. (2026). Competencias digitales y desempeño docente en Latinoamérica entre 2019–2024: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Cubana de Educación Superior*, 45.
- Alberca, J. C. G. (2026). Competencias digitales y desempeño docente en Latinoamérica entre 2019–2024: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Cubana de Educación Superior*, 45.
- Alvarado-Rodas, H. R. (2020). Competencias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y estudiante. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 12-23. <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.28>
- Alvarez, C. C. B. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de administración*, 28(48), 118-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5006545>
- Alvarez-Huari, Maria Ysabel. (2025). Competencia Digital Docente en Universidades Latinoamericanas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 146-157. Epub 29 de mayo de 2025. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.604>

- Alvarez-Huari, Maria Ysabel. (2025). Competencia Digital Docente en Universidades Latinoamericanas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 146-157. Epub 29 de mayo de 2025. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.604>
- Andrade, X. D. R. R., Paguay, J. G. P., Cerezo, B. A. G., Wong, L. M. B., & Caizaguano, P. A. B. (2025). El docente como diseñador de experiencias de aprendizaje en entornos virtuales y mixtos. *Ciencia y Educación*, 6(11), 82-92.
- Angulo, A. (2025). Voces Docentes Sobre Calidad De Vida En El Marco De Una Crisis Humanitaria. Trabajo De Grado De Maestría.
- Antolínez, S. V., & Morales, N. G. (2022). Factores de éxito para los programas tecnológicos en el área de negocios en la modalidad b-learning para el contexto de la educación pública. *Revista Boletín Redipe*, 11(3), 316-338.
- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa-Alonso, J. J. (2016). las TIC en el aula. Modelos para integrar las TIC didácticamente en el aula. *Revista de Educación*, (374), pp.129-156. <http://www.educacionfpyde.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2016/374.html>
- Arellano Sarasti, P. (2024). Vulnerabilidad digital: un análisis de la contratación telemática y la brecha digital en Ecuador. *Revista Lex*, 7(26), 916–929. <https://doi.org/10.33996/revistalex.v7i26.221>
- Avila Parrales, R. A. ., Solórzano Álava, W. L., Zavala Baque, D. L., & Quintero Nazareno, A. P. (2025). Ontología del aprendizaje en entornos virtuales y la reconfiguración del ser estudiante en la formación docente del siglo XXI . *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(4), 292–304. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.703>
- Avila-Escalona, L. A. (2025). Visión Dialógica Del Docente De Informática: Un Constructo Emergente En El Marco De La Tecnocultura. *Serie Nodo ITC, Volumen 5 Número 2*, 2025, 95.
- Bacaicoa Fernández, P. (2025). Diseño de un proyecto de innovación educativa para el desarrollo de la empleabilidad en formación profesional: una propuesta interdisciplinar.

- Banoy-Suarez, W., & Montoya-Marín, E. A. (2022). Desarrollo de competencias digitales en docentes de educación básica y media. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(1), 59-74.
- Beltrán, A. T. (2025). Diseño de una propuesta de intervención para el fortalecimiento del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de Enseñanza–Aprendizaje en el programa Técnico Profesional en Mercadeo de Intenalco (Doctoral dissertation, Universidad Cooperativa de Colombia) (Doctoral dissertation, Universidad Cooperativa de Colombia).
- Beltrán, A. T. (2025). Diseño de una propuesta de intervención para el fortalecimiento del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de Enseñanza–Aprendizaje en el programa Técnico Profesional en Mercadeo de Intenalco (Doctoral dissertation, Universidad Cooperativa de Colombia) (Doctoral dissertation, Universidad Cooperativa de Colombia).
- Benavides Obando, A. A., & Ríos Ramírez, L. M. (2025). La formación docente en la era digital: Un análisis de competencias digitales [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Bernal Parraga, Augusto Paolo, Álvarez Santos, Alexandra Paola, & Mite Cisneros, María Antonieta. (2025). Formación docente: enfoques pedagógicos innovadores para el fortalecimiento de competencias profesionales en el siglo XXI. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (84)
- Bernal, P. J. J., Pacheco, A. E. R., Arias, F. H. R., & Calero, G. P. H. (2024). Recursos educativos digitales dualizados desde un diseño instruccional: una Investigación Basada en Diseño. *Horizontes pedagógicos*, 26(1), 63-73.
- Buele, N. D. J. O., Morales, A. D. L. Á. R., Caguana, J. M. G., & Ramirez, R. O. R. (2023). Las competencias digitales para el buen desempeño docente en Latinoamérica: Una revisión sistémica: Digital competencies for good teacher performance in Latin America: A systemic review. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 42.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9585888>
- Caballero, V. C. (2024). Educar en la era digital: explorando tecnologías y modelos emergentes. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 5(1), 1-3.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). La competencia digital docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4), 363-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>

- Cáceres, j. M. O., & General, t. (2023) la necesidad del enfoque gnoseológico para el modelo educativo basado en competenciaS..
<https://www.academia.edu/download/55505858/0172.pdf>
- Cajamarca-Correa, M. A., Cangas-Cadena, A. L., Sánchez-Simbaña, S. E., & Pérez-Guillermo, A. G. (2024). Nuevas tendencias en el uso de recursos y herramientas de la Tecnología Educativa para la Educación Universitaria. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 127-150.
- Cajas Bravo, T. V., Silva Infantes, M., & Dávila Morán, R. C. (2023). Percepción docente sobre el uso de la tecnología en la educación superior. *Conrado*, 19(90), 326-335.
- Calderón, R. S. V., & Sánchez, S. P. R. (2025). Competencias Digitales en la Era del Conocimiento: Nuevos Enfoques desde la Inteligencia Artificial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 18(1), 14-21.
- Cardoza, Y. Y. B., Cardoza, B. N. B., & Cardoza, M. C. B. (2023). Formación Integral y Didáctica Transformadora en Universidades Experimentales desde el Pensamiento Complejo: Línea de Investigación Currículo, formación e innovación pedagógico. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 6(1), 17-17.
- Centeno-Caamal, R., & Acuña-Gamboa, L. A. (2023). Competencias digitales docentes y formación continua: una propuesta desde el paradigma cualitativo. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 22(2), 119-134.
- Chafloque Capuñay, J. E., Reyes Rosales, L. L., Vega Velazco, S., Reyes Rosales, C. X., & Vieyra Méndez, E.(2025) Evaluar en la era de la Inteligencia Artificial: Teoría, crítica y mediación docente en la educación superior..
<https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/142657>
- Chida, J. L. C., Huaman, C. S. A., Quintana, O. V., & Sánchez, C. B. M. (2025). Competencias digitales TIC en docentes universitarios: retos y oportunidades en el proceso de enseñanza en la era de la educación 4.0. *Reincisol.*, 4(7), 1548-1567.
- Choez, J. S. M., de Rodríguez, T. M. L., Barcia, L. A. C., & Fernández, M. M. B. (2024). Competencias digitales en docentes de educación superior: Un análisis integral basado en una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, 30(3), 317-331.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9800778>

- Ciriaco, L. A. G. (2024). Desafíos y estrategias para superar la brecha digital en entornos universitarios: una revisión sistemática. *Revista multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(1), 217-243.
- Cisneros, M. D. C. J., Villalobos, L. G. L., Casillas, L. E. H., Valencia, M. E. R., & Sanchez, P. B. (2025). Integración de tecnologías emergentes en el desarrollo profesional docente. *Investigación y Ciencia Aplicada a la Ingeniería*, 8(48).
- Córdova Esparza, Diana Margarita, Romero González, Julio Alejandro, López Martínez, Rocío Edith, García Ramírez, María Teresa, & Sánchez Hernández, Dulce Carolina. (2024). Desarrollo de competencias digitales docentes mediante entornos virtuales: una revisión sistemática. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 16(1), 142-161. Epub 06 de diciembre de 2024. <https://doi.org/10.32870/ap.v16n1.2489>
- Cruz, G. A. C., Contreras, K. X. B., & Contreras, K. E. B. (2025). La mediación pedagógica en la modalidad semipresencial: Retos y oportunidades. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 1051-1064.
- Cruz, J. A. G., Díaz, B. L. G., Valdiviezo, Y. G., Rojas, Y. K. O., Mauricio, L. A. S., & Cárdenas, C. A. V. (2023). Inteligencia artificial en la praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje. *Humanities*.
- Barrera, M. L., Elisondo, R., Riccetti, A., & Siracusa, M. (2022). Enseñanza remota (y aprendizaje) de emergencia: un estudio sobre las emociones en estudiantes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 24(1), 205-205.
- Souza, N; Octavio, S, Rocha, A. (2025). *Ontología del presente del ser maestro y ciberformación en docencia universitaria*. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 20(1), 99-112. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.08>
- Della Nina Gambi, G., Forero Pabón, T., Soto Sira, V. G., Keuylian, M. L., & Ruiz García, M. J. (2025). Competencias digitales de docentes en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo
- Denzin, N. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Aldine Transaction. <https://doi.org/https://books.google.pt/books?id=UjcpxFE0T4cC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Díaz, D. J. H., Cisneros, M. G. V., Gutiérrez, J. P. C., & Luna, P. S. F. (2024). Transformación educativa: integración de enfoques pedagógicos innovadores y

- tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social, 3(6), 6001-6024., C. L. (2022). Tecnología y neuroeducación desde un enfoque inclusivo. Ediciones Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9903899.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. Educación y pandemia. Una visión académica, 315.
- Dueñas-Zorrilla, M., & Silva, H. T. (2026). Relación entre la competencia digital docente y la actitud hacia la innovación educativa del profesorado en servicio. Educar, 62(1), 179-195.
- Dueñas-Zorrilla, M., & Silva, H. T. (2026). Relación entre la competencia digital docente y la actitud hacia la innovación educativa del profesorado en servicio. Educar, 62(1), 179-195.
- Durán, M; Prendes, P y Gutiérrez, I. (2018). *Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario*. Redalyc. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331459398010/331459398010.pdf>
- Escalona-Márquez, L. N. (2021). Marcos de competencias digitales docentes y sus aportes en Latinoamérica. Revista Unidad Sanitaria, 21(1), 3.
- Espinoza, C. (2025). Metodología de investigación tecnológica: Pensando en sistemas. Editora Dialética.
- Fernández-Cruz, F. J., Legendre, F. R., & López, V. S. (2024). La competencia digital docente y el diseño de situaciones innovadoras con TIC para la mejora del aprendizaje. Bordón: Revista de pedagogía, 76(2), 11-24.
- Ferrater Mora, J. (2004). Diccionario de filosofía E-J. Ariel Filosofía.
- Flores-Rivera, L., & Meléndez-Tamayo, C. (2024). Estrategias de aprendizaje digital en entornos virtuales educativos. Revista Innova Educación, 6(2), 7-22. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.001>
- Franco Gutiérrez, A. R. (2025). Dimensiones Ontológicas e Identidad del Profesor Universitario en el Contexto Contemporáneo. Ciencia Y Reflexión, 4(1), 1922–1937. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.181>
- Fuentes Cancell, D. R., Estrada Molina, O., & Aguaded, I. (2023). La información y alfabetización informacional del marco común de competencia digital docente: una revisión sistemática. Aloma, 41(1), 35-49.

- Garay Ugaz, E. M., León Lizama, R. D., & Soto Manrique, J. A. (2025). Competencias digitales en la docencia universitaria: revisión narrativa sobre su impacto en la práctica pedagógica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 444-457.
- García, J. (2023). Uso de las TIC en la educación superior mexicana: Una mirada desde los docentes universitarios. *Revista de Educación y Comunicación Digital*, 10(1), 1-15. dialnet.unirioja
- García, J. V., Hernández, L. F. G., Esparza, F. M., Gálvez, R. D. R., & Iñiguez, J. E. M. (2025) Creatividad en el desarrollo de los espacios educativos innovadores.
- García-García, P., & Trujillo, J. M. (2023). Prácticas docentes con TIC en educación superior: Un análisis desde la motivación intrínseca. *Praxis & Saber*, 14(35), e12450. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n35.2023.12450>
- Geovanny Hidalgo-Cajo, B., & Gisbert-Cervera, M. (2022). Factores determinantes que permiten establecer tipologías de profesorado en el contexto de la innovación tecnológica educativa. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 22(69).
- Given, L. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Gómez, J; Camero; J; Menacho: I; Castañeda, A; Cardona, Y; Panche, A y Acero, O (2023). *Innovación Educativa, neuroeducación, currículo y ecosistemas digitales: aportes desde el ejercicio docente*. Ediciones FEDICOR Fundación Universitaria Juan N. Corpas. https://www.researchgate.net/profile/Jonatan-Camero-Gutierrez/publication/379075532_INNOVACION_EDUCATIVA_NEUROEDUCACION_CURRICULO_Y_ECOSISTEMAS_DIGITALES_APORTES_DESDE_EL_EJERCICIO_DOCENTE/links/65f9b45ba8baf573a1c5cf34/INNOVACION-EDUCATIVA-NEUROEDUCACION-CURRICULO-Y-ECOSISTEMAS-DIGITALES-APORTES-DESDE-EL-EJERCICIO-DOCENTE.pdf
- González, G. (2025). Creencias pedagógicas sobre procesos y estrategias de aprendizaje que realizan estudiantes de escuela secundaria. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 10(2), 1-18.
- González, Y. P. C., Mora, S. Z. J., & Morillo, R. G. M. (2022). Tendencias y desafíos políticos y socio culturales de la educación superior contemporánea en Latinoamérica. *bol.redipe [Internet]*. 2022 Jan. 12 [cited 2026 Apr. 1];11(1):71-9. Available from: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1628>

- Guba, E; y Lincoln, Y. (2017). Competing paradigms in qualitative research. En N. N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Guerra Manguashca, G. de L. Ángeles. (2025). Las innovaciones disruptivas y su efecto en la transformación pedagógica y organizacional del sistema educativo superior en América Latina. *Ciencia Y Educación*, 6(6.1), 208 - 228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16519093>
- Guerrero Alberca, J. C. (2026). Competencias digitales y desempeño docente en Latinoamérica entre 2019 – 2024: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Cubana De Educación Superior*, 45. Recuperado a partir de <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/12469>
- Guevara, J. (2024). Desarrollo de competencias digitales docentes y su trascendencia en los procesos educativos. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (24), 97-109.
- Guimaraes, J. L. C., Aroca, B. E. L., Martínez, M. J. G., Reátegui, A. W. R., & Vásquez, A. M. M. (2022). Competencias digitales de docentes en la educación superior universitaria: retos y perspectivas en el ámbito de la educación virtual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1536-1567.
- Gutiérrez, A. R. F. (2025). Dimensiones Ontológicas e Identidad del Profesor Universitario en el Contexto Contemporáneo. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1922-1937.
- Gutiérrez-Moreno, A. (2023). Autoeficacia docente y dominio técnico de herramientas digitales en tiempos de pospandemia. *Revista Innova Educación* , 5(2), 112-128. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.007>
- Hernández-Marín, J. L., & Edel-Reyes, A. A. (2026). Fortalecimiento de la autoeficacia digital en docentes de música participantes en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 9(17), 83-101.
- Hernández-Suárez, CA, Prada-Núñez, R., & Gamboa-Suárez, AA (2021). Competencias TIC de los docentes de educación superior: niveles de apropiación y factores asociados. *Revista Boletín Redipe* , 10(8), 245-263. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1402>
- Husserl, E. (1962). *Ideas Relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Traducción de José Gaos. México: Fondo de Cultura

Económica. Obtenido de <https://profesorvargasguillen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>

Husserl, E. (1949). *La conciencia y la realidad natural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1982). *Investigaciones Lógicas*. Alianza Editorial.

Inca-Falconí, Alex Fabián, Santiana Espín, Cristian Germán, Santillán-Espinoza, Diego Iván, Santillán Lima, Juan Carlos, & Mejía Cabezas, Nora Tahirí. (2025). Aspectos Ontológicos Y Epistemológicos De Las Habilidades Blandas Aplicadas A La Docencia Universitaria En La Era Digital. *Telos*, 27(2), 776-791. Epub 05 de diciembre de 2025. <https://doi.org/10.36390/telos272.21>

Jiménez García, E. de J., & Bravo Villanueva, L. E. (2025). La gestión desigual de la tecnología digital como obstáculo al desarrollo educativo y la competitividad. *Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento Y Educación*, 7(74), 95–108. <https://doi.org/10.51896/rilcods.v7i74.1068>

Jiménez, C. R. (2022). Autopercepción de los docentes y la percepción de los alumnos sobre su dominio de las competencias profesionales necesarias para impartir cursos en línea. *HETS Online Journal*, 12(2), 122-148.

Jiménez, C. R. (2022). Autopercepción de los docentes y la percepción de los alumnos sobre su dominio de las competencias profesionales necesarias para impartir cursos en línea. *HETS Online Journal*, 12(2), 122-148.

la efectividad de los modelos híbridos depende de la alineación entre las competencias tecnológicas del docente y los objetivos curriculares

Latorre, J. C. (2023). Factores determinantes de la aceptación y uso docente de la tecnología: propuestas para el desarrollo profesional del profesorado (Doctoral dissertation, Universidad de La Rioja).

Leal, E. D. C., Quintana, C. S. P., Matemáticas, L. E., & Chaves, D. G. Desafíos Y Contribuciones De Las Tecnologías Educativas Durante Y Después De La Pandemia Desde Las Experiencias De Algunos Docentes Del Liceo Manuel Elkin Patarroyo.

- León Garrido, A., Romero Tena, R., Barroso Osuna, J. M., & Miranda Pinto, M. D. S. (2025). Autopercepción y nivel de competencia digital de los futuros docentes en una formación online.
- León Palomino, S. (2025). El diseño en la construcción de una educación virtual actual: pedagogía, tecnología e inteligencia artificial.
- Llaver, L. R. M., Alvarado, R. O. S., Franco, J. J. O., & Carroz, M. B. (2025). Transformación digital en el aula: herramientas tecnológicas que revolucionan la educación. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico.*, (10), 815-858.
- López-Rey, D. M. (2024). Pedagogía posdigital como síntesis del aprendizaje rizomático y la era posdigital. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 113-142.
- Macías, V. M. G., Rodríguez, A. R., Álava, W. L. S., & García, N. G. Y. (2025). Modelo de preparación del docente universitario con perfil no pedagógico. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (80), 104-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10148791>
- Madrid, S. D. P. C., Seixas, E. R. M., Guerrero, J. A. T., & Holguín, N. P. V. (2025). Investigación en la educación superior, caminos hacia la innovación y la calidad académica. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(2), 489-501.
- Mancebo, M. A. (2024). La Pluralidad Gnoseológica, La Concurrencia De Saberes Y Experiencias Intersolidarias En Las Organizaciones Inteligentes. *Revista Iberoamericana de Derecho, Cultura y Ambiente*, (5), 52.
- Marquez-Yauri, H. Y., León Luyo, S. L., Mendoza Otiniano, R. A., & Ramos Laiza, C. A. (2025). Estrategias pedagógicas para la superación de barreras en el desarrollo del pensamiento crítico. *Aula Virtual*, 6(13).
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico – práctico*. Venezuela: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. TRILLAS. México
- Martínez, M. (2009). *El Paradigma Emergente*. Trillas: México.
- Mejía Cadavid, L. I., & Salazar Figueroa, L. M. (2023). Acompañamiento Pedagógico Docente: Una Oportunidad para Fortalecer la Práctica Pedagógica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7585-7611. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7495

- Meléndez, P., Gill, O., Avilés, I., & González, Y. (2024). Prácticas pedagógicas en el siglo XXI: Percepción del profesorado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (23), 17-36.
- Melgar, A. S., Marcelo, J. T. G., & Cruz, D. S. (2025). Las Tecnologías digitales en la práctica pedagógica del docente universitario: Una revisión sistemática. *Revista Varela*, 25(71), e2025257108-e2025257108.
- Mendieta Lucas, L. M. . . ., Garzón Moreno, G. J. ., Enríquez Delgado, R. A. ., & Martínez Ángulo, M. A. . (2025). Evolución e innovación digital en la educación superior como impulso para el fortalecimiento institucional: aplicación de inteligencia artificial en la gestión académica y administrativa para una toma de decisiones más eficiente y sostenible. *Reincisol.*, 4(7), 2469–2492. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2469-2492](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2469-2492)
- Mexia, S. G., Gómez, A. S., Rodríguez, M. Z., & Leal, F. B. (2025). AIDA-TIC: Propuesta metodológica para integrar tecnologías digitales en itinerarios flexibles e inclusivos en educación superior. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (93), 103-122.
- Meza Villares, E. F., Soledispa Toala, F. G., Criollo Sailema, B. M., & Rodríguez Gómez, L. J. (2023). La educación a distancia y sus desafíos: Un análisis de las mejores prácticas y estrategias para superar las barreras en el aprendizaje en línea. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6126-6147. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5777
- Millalén, F. V., & Martínez, S. G. (2022). Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas. *Revista colombiana de educación*, (84), 8. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162022000100206&script=sci_arttext
- Monjolat, Natalia. (2025). Competencias digitales docentes: Aportes desde un estudio en el nivel primario de escolaridad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 24(56), 1-19. Epub 10 de diciembre de 2025. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v24i56.2872>
- Montero Caicedo, L. L. (2023). Tecnología digital y educación superior en Colombia: perspectivas y desafíos en la era de la inteligencia artificial (IA). *Revista Investigaciones Andina*, (46).

- Montero Caicedo, L. L. (2023). Tecnología digital y educación superior en Colombia: perspectivas y desafíos en la era de la inteligencia artificial (IA). *Revista Investigaciones Andina*, (46). https://nuevo.metarevistas.org/Record/metarevistapublica_areaandina_revis_tainvestigacionesandina_21_article_2263/Details
- Montoya Ramírez, J. C., & Cifuentes Medina, J. E. (2025). La Metacognición en la Enseñanza en Educación Superior a Distancia: Estrategias para el Aprendizaje Autónomo. *Ciencia Y Reflexión*, 4(2), 1235–1245. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.406>
- Montúfar Flores, M. A., Machado Gómez, E. L., & Chuquín Cadena, A. P. (2025). Habilidades digitales del docente universitario en la era digital: un estudio sistemático: Digital skills of university teachers in the digital age: a systematic study. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(5), 286 – 319. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4602>
- Morales-Loor, K. P., Romero-Amores, N. V., Bayas-Jaramillo, C. M., & Vasco-Delgado, J. C. (2025). Integración de la tecnología en la formación docente: Tendencias y desafíos: Integration of technology in teacher education: Trends and challenges. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 448-467.
- Morduchowicz, R. (2021). Competencias y habilidades digitales. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdf_0000380113&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_3a95803f-8657-466e-9723-130de6e7f32d%3F_%3D380113spa.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000380113/PDF/380113spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A52%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-1%2C829%2C0%5D
- Moreira-Choez, J. S., Lamus de Rodríguez, T. M., Cedeño Barcia, L. A., & Bueno Fernández, M. M. (2024). Competencias digitales en docentes de educación superior: Un análisis integral basado en una revisión sistemática. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(3), 317-331. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42672>
- Moreno, O. B., Moreno, T. E. B., Gutiérrez, J. P. C., & Muñoz, B. R. C. (2024). Educación híbrida en la enseñanza de lenguaje en la educación superior: un análisis de eficacia en el desarrollo de competencias comunicativas. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), e46540-e46540.

- Murillo, F. Javier, & Duk, Cynthia. (2024). La Esperanza Crítica como Elemento Imprescindible en una Educación Inclusiva para la Justicia Social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(1), 11-13. Epub 24 de julio de 2024. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100011>
- Nazareno, J. K. C. (2025). La formación docente en competencias digitales para la enseñanza de la Educación Física en entornos híbridos y virtuales. *Ciencia y Educación*, 216-230.
- Okuda, M y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Rev.colomb.psiquiatr*, 34(1), 118-124. <https://doi.org/http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Oliva, M. V. V., Palacios, J. E. R., Ortiz, D. A. R., Saravia, J. I. K., & Ravines, J. M. S. (2025). *Pedagogía en acción: del saber pedagógico a la práctica investigativa*. Universidad Mariana.
- Olmedo Falconí, R. A., Reinoso Vásquez, H. R., Herrera Morales, G. C., & Olmedo Falconí, A. A. (2025). Competencias digitales del docente: perspectivas y desafíos para la educación superior. *Bibliotecas. Anales De investigación*, 21(1), 1–13. Recuperado a partir de <https://revistasbnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/993> (Original work published 30 de abril de 2025)
- Orduz, G. N. P. (2025). *Las competencias digitales del docente y los desafíos que afrontan en el escenario educativo del siglo xxi*. TESIS DOCTORALES.
- Orduz, G. N. P. (2025). *Las competencias digitales del docente y los desafíos que afrontan en el escenario educativo del siglo xxi*.
- Ortega, C. V. S., Delgado, J. C. V., Padilla, B. A. M., & Muñoz, G. F. R. (2025). Competencias digitales docentes y su incidencia en la calidad de los procesos formativos en Educación Superior. *Ciencia y Educación*, 6(10.2), 984-995.
- Ortega-Santillán, G. (2025). La transformación del aprendizaje con el uso de tecnologías educativas. *Sociedad & Tecnología*, 8(S1), 152–165. <https://doi.org/10.51247/st.v8iS1.567>
- Ortigoza Rodríguez, L. D., Aldana Zuluaga, L. L., & Suarez Gomez, X. N. (2023). Percepción y efectos del uso de las TIC en la educación superior: Un análisis comparativo entre educación presencial, híbrida y en línea. *Memorias Sifored -*

Encuentros Educación UAN, (7). Recuperado a partir de <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1771>

- Parrales, L. K. H., Aranea, J. J. C., Quiroz, K. P. Q., & Sánchez, C. L. B. (2025). Estrategias pedagógicas para la Educación Superior en Entornos Virtuales: desafíos y oportunidades para los docentes universitarios. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual" ALCON"*, 5(4), 403-414.
- Pérez, C. R. . (2024). Transformando la educación: innovación y aprendizaje colaborativo. un enfoque socioconstructivista. *Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento Y Praxis*, 14(1), 57-79. <http://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/view/22>
- Pérez, G. P. D., & Beltrán, R. M. (2025). Construcción de las identidades digitales: el impacto de los espacios virtuales de aprendizaje en la formación estudiantil en educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (16), 2243.
- Pinilla, L. F. (2025). Análisis de caracterización de trabajo flexible: Revisión de la literatura.
- Pozo, J. y Crespo M. (2006). *Aprender y enseñar ciencia*. 5ta ed. Madrid: Editorial. Morata
- Pozos, K y Tejada, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. RIDU. <https://www.redalyc.org/pdf/4985/498572923009.pdf>
- Quivio Cuno, R., Caballero Cifuentes, L. J., Gutiérrez Guadalupe, S. Y., Collahua Rupaylla, V., Alegre Huerta, J. A., Jaime Andía, M., & Huaman Hurtado, J. C. (2024). Educación híbrida y sus efectos en el aprendizaje de la matemática en el nivel superior. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1279>
- Rama, C. (2023). La educación híbrida en la educación superior: Desafíos y buenas prácticas. *Revista de Educación y Humanidades*, 12(1), 1-15.
- Ramírez Julca, M., Estrada Gamboa, M., & Ramírez Corsino, R. (2019). Gnoseología del docente universitario como elemento social Posgrado de la Universidad Alas Peruanas.
- RAMÍREZ, M. O. (2025). 4. Competencias digitales de los docentes. Aplicaciones de la tecnología en ambientes educativos: Revisiones sistemáticas, 67.

- Ramírez, T. Escasez de relevo docente. Un daño colateral de la crisis educativa venezolana. ENTRE RETOS, 13.
- Ramírez, T. Escasez de relevo docente. Un daño colateral de la crisis educativa venezolana. ENTRE RETOS, 13. <https://abediciones.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/2026/03/ENTRE-RETOS-4-3-26.pdf#page=13>
- Ramírez, T. y Salcedo, A. (2026). La falta de generación de relevo docente, un daño colateral de la crisis venezolana [Lack of teacher turnover, a collateral damage of the Venezuelan crisis]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1974>
- Ramírez, T. y Salcedo, A. (2026). La falta de generación de relevo docente, un daño colateral de la crisis venezolana [Lack of teacher turnover, a collateral damage of the Venezuelan crisis]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1974>
- Reinoso, J. V. V., Achachi, D. F. L., Semanate, N. F. G., & Arías, B. N. L. (2022). Tecnologías emergentes (TEs) en el contexto del surgimiento de pedagogías para fortalecer el aprendizaje en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 1417-1433.
- Rivera Tejada, H. S., Otiniano García, N. M. ., & Goicochea Ríos, E. del S. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (83), 120–134. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2683>
- Robles Ramirez, A. J., Pincay Cedeño, M. L., Vargas Sánchez, M. G., & Zuñiga Cabrera, F. (2025). Uso de Estrategias Disruptivas para Potenciar la Enseñanza y el Desarrollo de Habilidades Comunicativas en la Educación Superior. *Instituto de Ciencias Sociales y Administración*.
- Robles, D. J.(2025). Perspectivas de la Filosofía de la Educación en la era digital. *Filosofía de LA educaciOn*.
- Rodríguez Torres, C. L(2025). Modelo de espacio de innovación que permita la conexión entre las capacidades de los estudiantes de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional y las problemáticas sociales.
- Rodríguez, L. D. O., Zuluaga, L. L. A., & Gomez, X. N. S. (2023). Percepción y efectos del uso de las TIC en la educación superior: Un análisis comparativo entre

- educación presencial, híbrida y en línea. Memorias Sifored-Encuentros Educación UAN, (7).
- Romo, G; Rubio, C; Gómez, V y Nivel, M. (2023). *Herramientas digitales en el proceso enseñanza-aprendizaje mediante revisión bibliográfica*, Polo del Conocimiento. Dialnet-HerramientasDigitalesEnElProcesoEnsenanzaaprendiza-9205944%20(1).pdf
- Ruiz, J. E. M., Rodriguez, M. M. C., Rosario, G. L. J., & Cabezas, H. S. C. (2023). El desarrollo del pensamiento lógico a través del proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(2), 376-387. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235551>
- Ruiz, W. L. M. (2025). Concepto de jerga docente en el marco de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. *Revista Foco*, 18(8), e9367-e9367.
- Sadradín, D. R., Carreño, C. C., Yordá, C. C., & Carreño, H. V. (2025). La competencia digital y la autoeficacia en docentes de educación superior, el rol de las variables de edad y género. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20.
- Salas Delgado, G. E. . (2025). Docencia inteligente: uso de la inteligencia artificial y tecnología para el desarrollo del proceso cognitivo en las nuevas generaciones. *Revista Multidisciplinar Epistemología De Las Ciencias*, 2(2), 640-656. <https://doi.org/10.71112/h8439377>
- Salazar Vega, K. A. C. (2023). Competencia digital: Autopercepción y evidencias de desempeño en docentes de posgrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- Salde, A. M. (2022). El impacto en la subjetividad de los estudiantes por el uso exclusivo de la virtualidad en la educación (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Córdoba).
- Salinas Matute, JE (2024). Estrategias Innovadoras para la Promoción del Aprendizaje Significativo en la Educación Universitaria: Un Enfoque Integral desde la Perspectiva del Currículum, la Evaluación y la Mediación Tecnológica (Tesis de maestría, Universidad del Azuay).
- Salinas, J; Benito, B y Lizana, A. (2014). *Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27431190010.pdf>

- Sanabria, G. P. S. (2023). Formación docente en competencia pedagógica para el uso de las TIC en educación superior en Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(30).
- Sanabria, G. P. S. (2023). Formación docente en competencia pedagógica para el uso de las TIC en educación superior en Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(30).
- Sánchez, I. M. G. (2024). Competencias Digitales y su desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje: Una perspectiva científica interdisciplinaria. *Revista Científica Internacional*, 7(1), 348-365.
- Sánchez, Sandra Patricia Rey, & Calderón, Rodolfo Santiago Vergara. (2025). Los entornos virtuales como agentes de fortalecimiento del pensamiento creativo una revisión sistemática. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 15-31. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1110>
- Sistematizar las prácticas pedagógicas del docente en formación / Mario Rafael Vergara Acosta, José Luis Meza Rueda; editores académicos Mario Rafael Vergara Acosta, José Luis Meza Rueda. Bogotá: Ediciones USTA, 2024
- Solano Hernández, E., Marín Juarros, V. I., & Rocha Vásquez, A. R. (2022). Competencia digital docente de profesores universitarios en el contexto iberoamericano. Una revisión. *Tesis Psicológica*, 17(1), 206-226. <https://doi.org/10.37511/tesis.v17n1a11>
- Soto, I. B. R. (2026). Alfabetización digital crítica en la era de la inteligencia artificial: un modelo pedagógico para la formación docente. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 5(2), 59-68.
- Tituaña, L. G. P., González, N. M. Q., Cumbal, M. P. T., & Shiguango, H. A. V. (2025). Competencias digitales docentes en la educación superior: Evaluación, desafíos y estrategias para su fortalecimiento institucional. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(3).
- Torres, M. N. V., Remache, G. A. J., Maroto, N. D. R. B., & Izurieta, R. A. C. (2025). TIC en el aula: integración pedagógica digital y guía práctica para docentes de Educación Básica. (2025). *Revista Ciencia Innovadora*, 3(3), 216-227. <https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.72>
- Torres-Flórez, D., Rincón-Ramírez, A. V., & Medina-Moreno, L. R. (2022). Competencias digitales de los docentes en la Universidad de los Llanos, Colombia. *Trilogía*

Ciencia Tecnología Sociedad, 14(26), e2246.
<https://doi.org/10.22430/21457778.2246>

Trejo Chamorro, Héctor Medardo y Huayta-Franco, Yolanda Josefina. (2024). La epistemología en la formación de los docentes: un desafío educativo. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad , 16 (32), e300. Publicación electrónica del 10 de septiembre de 2024. <https://doi.org/10.22430/21457778.2475>

Trejos, C. (2024). *Apropiación del b-learning en docentes de educación superior de Colombia a partir de análisis factorial*. Revista de Ciencias Sociales. Vol. 30, Nº. 2, 2024, págs. 139-159.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9603957>

UCAB. (2024). Informe ENCOVI 2023: Crisis del sistema educativo en Venezuela. Universidad Católica Andrés Bello.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2025). Manual de normas para la presentación de productos investigativos: Trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales (7.^a ed.). Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Vaca Montenegro, M. L., Haro Vaca, E. K., Jaramillo Suárez, H. W. ., Narvárez Córdova, C. G. ., Revelo Morales, E. X. ., & Muñoz Cervantes, A. P. . (2025). Constructivismo y mediación tecnológica: transformaciones del rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Latinoamericana De Calidad Educativa, 2(4), 325-331. <https://doi.org/10.70625/rlce/352>

Valenzuela-González, J. R. (2023). Innovación educativa en la educación superior: Tendencias y procesos de cambio. Revista de Educación y Humanidades, 12(1), 1-15. editorialinnova

Vargas, A. L. D., Cisnero, A. A., Agüero, A. P., Isalgué, D., Vázquez, E. L., Leonard, I. R., ... & Hastón, Y. C. (2024). Contextos investigativos sentipensantes. José Angel Delgado Leyva.

Vargas, P. I. V., Parreño, D. V. T., Quinde, T. E. M., & Veintimilla, B. M. E. (2024). Percepción sobre el desarrollo de competencias digitales, una experiencia en docentes de educación básica. Revista Ecuatoriana De Psicología, 7(18), 176-189.

Vargas-Zúñiga, Miriam Patricia, Guerrero-Ceja, Yazmany Jahaziel, Medina-Morón, Edna María, & Salinas-Rodríguez, Mónica Ivett. (2024). La Implementación de la

- Tecnología para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17(2), 286-295. Epub 14 de abril de 2025. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.565>
- Vera-Sagredo, A. (2021). Percepción de docentes universitarios sobre el uso de tecnologías en la enseñanza durante la pandemia de COVID-19. Revista Electrónica Educare, 25(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.32>
- Vergara-Calderón, R. S., & Rey-Sánchez, S. P. (2025). Competencias Digitales en la Era del Conocimiento: Nuevos Enfoques desde la Inteligencia Artificial . Revista Docentes 2.0, 18(1), 14–21. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.571>
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios. Una revisión sistemática. REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 20(2).
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la Competencia Digital Docente en Contextos Universitarios. Una Revisión Sistemática. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 20(2). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Zamora, L. G. V., Vinelli, I. P. H., Talledo, R. A. C., & Beltrán, A. R. P. (2023). Gestión del proceso de innovación de las prácticas de enseñanza en instituciones educativas. RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento, 7(1), 468-477.
- Zimmer, E. (2025). *Escenarios inmersivos: el aula híbrida reconfigura la enseñanza universitaria (Bachelor's thesis*, Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología).
- Zuñiga Condori, A. (2020). Ausencia de la gnoseología en las prácticas pre profesionales intensivas en la carrera Profesional de Educación Primaria.

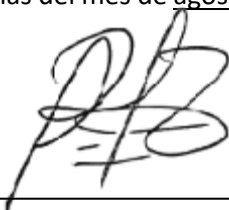
ANEXOS

Anexo A- Validación de instrumento por parte de los expertos

CONSTANCIA DE VALORACIÓN

Quien suscribe, **Dr. Ramón E. Torres Maldonado**, con título de **Doctor en Ciencias Mención Gerencia**, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista presentado por el participante **Yorman Cáceres**, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Este instrumento de recolección de información forma parte de su investigación de Tesis Doctoral que tiene por título: **Práctica pedagógica apoyada en competencias digitales desde las concepciones de los docentes universitarios**, en tal sentido, considero que el instrumento requiere los ajustes indicados en la matriz de valoración (anexo) y una vez cumplido con ellos puede ser aplicado para recoger la información necesaria en esta investigación.

En la ciudad de Rubio a los 13 días del mes de agosto de 2025.



Dr. Ramón E. Torres Maldonado
UPEL – IPRGR

CONSTANCIA DE VALORACIÓN

Quien suscribe, **Dra. Daysi Ramírez**, con título de **Doctora en Educación**, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista del participante **Yorman Cáceres**, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por título: **Práctica pedagógica apoyada en competencias digitales desde las concepciones de los docentes universitarios**. Considero que el instrumento presentado permitirá recoger la información necesaria para continuar con el proceso investigativo. Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la categoría, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

En la ciudad de Rubio a los _8_ días del mes de agosto de 2025.



Dr. (a): Daysi Ramírez

CONSTANCIA DE VALORACIÓN

Quien suscribe, **Dra. Damaris Pungutá**, con título de **Doctora en Educación**, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista del participante **Yorman Cáceres**, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por título: **Práctica pedagógica apoyada en competencias digitales desde las concepciones de los docentes universitarios**. Considero que el instrumento presentado permitirá recoger la información necesaria para continuar con el proceso investigativo. Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la categoría, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad. En la ciudad de Rubio a los 16 días del mes de agosto de 2025.



Dr. (a): Damaris Pungutá

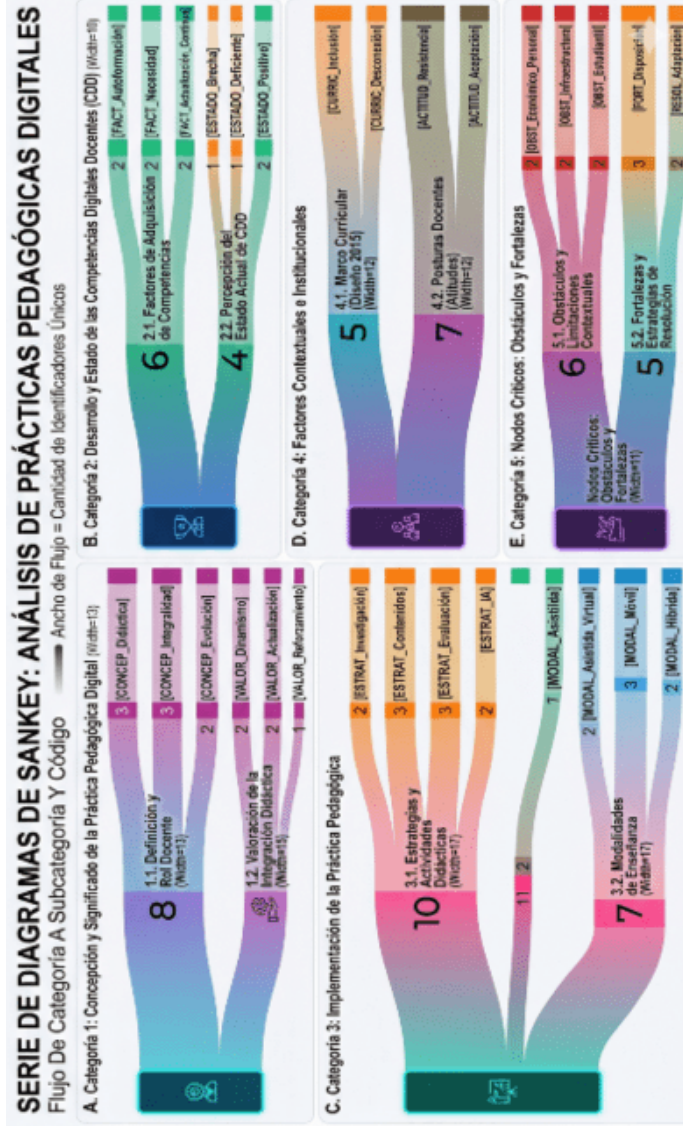
Anexo B- Codificación en Atlas.ti

Categoría (Gran Grupo/Tema)	Subcategoría (Familia de Códigos)	Código / Unidad de Análisis (Definición operacional basada en el texto)	Identificadores de Documento Referenciado s (Ejemplos)
1. Concepción y Significado de la Práctica Pedagógica Digital	1.1. Definición y Rol Docente	[CONCEP_Didáctica]: Uso de herramientas como medio para facilitar la enseñanza y el aprendizaje significativo.	1ICDUEM, 4ICDUEEF, 5ICDUER
		[CONCEP_Integralidad]: Acciones planeadas para fortalecer competencias de forma integral (ser, hacer, conocer).	1ICDUEM, 4ICDUEEF, 5ICDUER
		[CONCEP_Evolución]: Visto como un proceso de crecimiento constante y adaptación a la era digital.	2ICDUEP, 3ICDUEI
	1.2. Valoración de la Integración Didáctica	[VALOR_Dinamismo]: Permite clases más interactivas, dinámicas y atractivas para estudiantes audiovisuales.	3ICDUEI, 5ICDUER
		[VALOR_Actualización]: Necesaria por la rápida evolución del conocimiento científico y la información en la web.	1ICDUEM, 2ICDUEP
		[VALOR_Reforzamiento]: Sirve para complementar y reforzar lo enseñado en encuentros presenciales.	5ICDUER
2. Desarrollo y Estado de las Competencias Digitales Docentes (CDD)	2.1. Factores de Adquisición de Competencia s	[FACT_Autoformación]: Dependencia de la disposición individual, curiosidad y ética del docente ante la falta de planes institucionales.	1ICDUEM, 5ICDUER

		[FACT_Necesidad]: Adquisición impulsada por la emergencia (pandemia) y la exigencia del entorno global.	4ICDUEEF, 5ICDUER
		[FACT_Actualización_Continua]: Percepción de que la formación debe ser permanente y cíclica.	3ICDUEI, 1ICDUEM
	2.2. Percepción del Estado Actual de CDD	[ESTADO_Brecha]: Reconocimiento de una brecha entre la evolución tecnológica y la aplicación docente real.	4ICDUEEF
		[ESTADO_Deficiente]: Visión de que la formación general es aún insuficiente o "atropellada".	2ICDUEP
		[ESTADO_Positivo]: Docentes que perciben sus habilidades como buenas o en proceso de mejora satisfactoria.	1ICDUEM, 5ICDUER
3. Implementación de la Práctica Pedagógica	3.1. Estrategias y Actividades Didácticas	[ESTRAT_Investigación]: Uso de bases de datos arbitradas (SciELO), libros digitales y búsqueda web.	1ICDUEM, 2ICDUEP
		[ESTRAT_Contenidos]: Creación de videos, infografías, mapas conceptuales (Canva, Genially).	1ICDUEM, 2ICDUEP, 3ICDUEI
		[ESTRAT_Evaluación]: Uso de rúbricas digitales (Rubistar), portafolios (Padlet), ensayos reflexivos enviados por correo.	1ICDUEM, 2ICDUEP, 5ICDUER
		[ESTRAT_IA]: Incorporación incipiente de Inteligencia Artificial (ChatGPT, Perplexity) para feedback y discurso.	2ICDUEP, 5ICDUER
	3.2. Modalidades	[MODAL_Asistida_Virtual]: Uso de videoconferencias (Meet,	3ICDUEI, 4ICDUEEF

	de Enseñanza	Zoom) y comunicación síncrona/asíncrona.	
		[MODAL_Móvil]: Alta dependencia del WhatsApp para discusiones, foros y envío de material.	3ICDUEI, 1ICDUEM, 5ICDUER
		[MODAL_Híbrida]: Combinación de guías digitales previas con discusión presencial/laboratorio.	1ICDUEM, 5ICDUER
4. Factores Contextuales e Institucionales	4.1. Marco Curricular (Diseño 2015)	[CURRIC_Inclusión]: Reconocimiento de que el diseño incluye ejes de TIC y formación por competencias.	1ICDUEM, 3ICDUEI, 5ICDUER
		[CURRIC_Desconexión]: Percepción de que falta ensamblar la teoría curricular con la formación práctica real de los docentes.	2ICDUEP, 4ICDUEEF
	4.2. Posturas Docentes (Atitudes)	[ACTITUD_Resistencia]: Identificación de pares con miedo a lo desconocido, rechazo al cambio o visiones tradicionalistas.	2ICDUEP, 3ICDUEI, 4ICDUEEF, 5ICDUER
		[ACTITUD_Aceptación]: Visión de la tecnología como mecanismo de eficiencia y oportunidad de crecimiento profesional.	1ICDUEM, 2ICDUEP, 3ICDUEI
5. Nodos Críticos: Obstáculos y Fortalezas	5.1. Obstáculos y Limitaciones Contextuales	[OBST_Económico_Personal]: Realidad financiera de docentes y estudiantes en Venezuela que limita acceso a equipos.	1ICDUEM, 2ICDUEP
		[OBST_Infraestructura]: Fallas constantes de energía eléctrica y conectividad a internet (país/municipio).	3ICDUEI, 5ICDUER

	[OBST_Estudiantil]: Apatía inicial, desconocimiento de herramientas y falta de dispositivos por parte de los alumnos.	2ICDUEP, 5ICDUER
5.2. Fortalezas y Estrategias de Resolución	[FORT_Disposición]: Pasión por enseñar, curiosidad, autocrítica y humildad para pedir ayuda técnica.	1ICDUEM, 4ICDUEEF, 5ICDUER
	[RESOL_Adaptación]: Flexibilización de actividades, uso excesivo del móvil, búsqueda de financiamiento alternativo para equipos.	1ICDUEM, 3ICDUEI



Segunda saturación

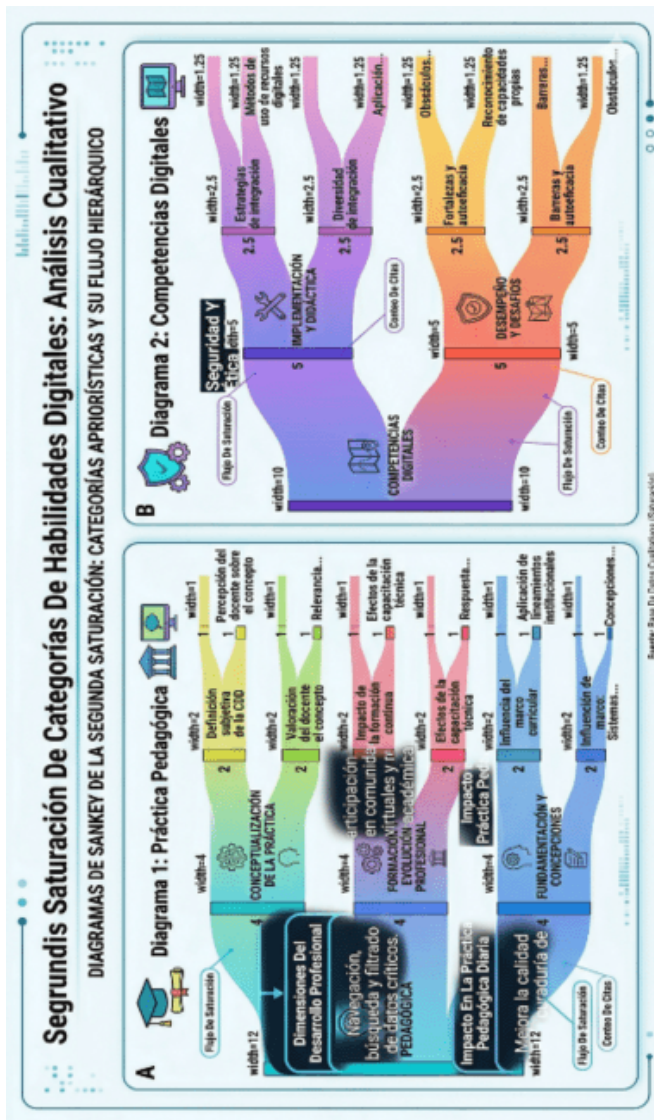


Tabla de co-ocurrencia

Subcategorías	CP	VI	FE	AC	FMC	SC	ID	DM	FA	BR
Conceptualización (CP)	18	8	0	0	2	0	6	0	0	0
Valoración (VI)	8	15	2	0	0	0	5	0	0	0
Formación y Evolución (FE)	0	2	12	7	4	0	0	0	0	0
Adaptación al Cambio (AC)	0	0	7	10	0	0	0	0	0	3

Fundamentación/Marco (FMC)	2	0	4	0	8	5	0	0	0	0
Sistemas de Creencias (SC)	0	0	0	0	5	12	0	0	0	4
Implementación y Didáctica (ID)	6	5	0	0	0	0	20	12	0	0
Diversidad de Modalidades (DM)	0	0	0	0	0	0	12	15	0	0
Fortalezas y Autoeficacia (FA)	0	0	0	0	0	0	0	0	10	6
Barreras y Resolución (BR)	0	0	0	3	0	4	0	0	6	12

Análisis de Hallazgos Significativos (Interpretación de Co-ocurrencias)

En ATLAS.ti, el análisis de co-ocurrencia permite identificar "clústeres" de significado o relaciones de dependencia entre conceptos. De la tabla anterior se desprenden los siguientes puntos críticos:

1. **Vínculo Didáctico-Modal (ID & DM = 12):** Es la co-ocurrencia más alta fuera de la diagonal. Indica que los docentes no conciben las estrategias didácticas (ID) de forma aislada, sino que estas están intrínsecamente ligadas a la modalidad de enseñanza (DM), especialmente en entornos híbridos y asistidos por tecnología.
2. **Binomio Conceptual-Axiológico (CP & VI = 8):** Existe una fuerte relación entre cómo el docente define la competencia digital (CP) y el valor o relevancia que le asigna (VI). Una definición subjetiva robusta suele venir acompañada de una alta valoración de la importancia tecnológica.
3. **Resiliencia Profesional (FA & BR = 6):** El solapamiento entre las fortalezas personales (FA) y las barreras contextuales (BR) evidencia que, ante la crisis de infraestructura, el docente activa su autoeficacia y pasión para resolver conflictos técnicos (resolución de problemas).
4. **Marco Institucional vs. Creencias (FMC & SC = 5):** Existe una tensión dialéctica entre lo que dicta el diseño curricular (FMC) y lo que el docente realmente cree o siente sobre la tecnología (SC), lo que a menudo se traduce en resistencia o aceptación adaptativa.

Coefficiente de Co-ocurrencia (C-Coefficient)

Para normalizar estos datos, ATLAS.ti utiliza el **c-coefficient**, calculado mediante la fórmula:

$$c = \frac{n_{12}}{n_1 + n_2 - n_{12}}$$

Donde n_{12} es la frecuencia de co-ocurrencia y n_1, n_2 son las frecuencias de cada código. Por ejemplo, para **Implementación (ID)** y **Modalidades (DM)**:

$$c = \frac{12}{20 \cdot 15 - 12} = \frac{12}{23} \approx 0.52$$

Un valor cercano a **1.0** indicaría que los códigos siempre aparecen juntos, mientras que **0.52** representa una relación de interdependencia muy sólida en la práctica pedagógica universitaria analizada.

Para modelar estas redes semánticas siguiendo el estándar de **ATLAS.ti 26**, debemos definir no solo los nodos (códigos y categorías), sino también los **vínculos (links)** o relaciones lógicas que conectan la información. En ATLAS.ti, las relaciones más comunes son: *is part of* (es parte de), *is property of* (es propiedad de), *is associated with* (está asociado con) y *is cause of* (es causa de).

A continuación, presento la serie de redes semánticas estructuradas por núcleos temáticos:

Red Semántica 1: Núcleo de la Práctica Pedagógica

Esta red se enfoca en la base conceptual y la evolución del docente. En el Network Manager, esta sería la red de "Estructura Docente".

- **[Práctica Pedagógica]** (*Categorías iniciales*)
 - \implies *is part of* \implies **[Conceptualización de la Práctica]**
 - \implies *is property of* \implies **[Definición subjetiva de la CDD]**
 - \implies *is associated with* \implies **{Percepción del docente sobre el concepto}** (*Unidad de Análisis*)
 - \implies *is property of* \implies **[Valoración de la importancia]**
 - \implies *is associated with* \implies **{Relevancia asignada a la tecnología}**
 - \implies *is part of* \implies **[Formación y Evolución Profesional]**
 - \implies *is cause of* \implies **[Impacto de la formación continua]**
 - \implies *is associated with* \implies **{Efectos de la capacitación técnica}**
 - \implies *leads to* \implies **[Adaptación al cambio tecnológico]**
 - \implies *is associated with* \implies **{Respuesta ante actualización de herramientas}**

Red Semántica 2: Fundamentación y Creencias

Esta red modela la tensión entre los lineamientos institucionales y la psique del docente.

- **[Fundamentación y Concepciones]** (*Categoría*)
 - \implies *is influenced by* \implies **[Influencia del marco curricular]**

- ==> *is reflected in* ==> {Aplicación de lineamientos institucionales}
- ==> *is associated with* ==> [Sistemas de creencias]
 - ==> *is property of* ==> {Concepciones pedagógicas previas}
- ==> *is associated with* ==> [Conceptualización de la Práctica] (*Vínculo Transversal*)

Red Semántica 3: Núcleo de Competencias Digitales (Acción y Desafío)

Esta red visualiza la ejecución técnica y los obstáculos encontrados en el campo de trabajo.

- [Competencias Digitales] (*Categoría Inicial*)
 - ==> *is part of* ==> [Implementación y Didáctica]
 - ==> *is property of* ==> [Estrategias de integración]
 - ==> *is associated with* ==> {Métodos de uso de recursos digitales}
 - ==> *is property of* ==> [Diversidad de modalidades]
 - ==> *is associated with* ==> {Aplicación en entornos híbridos/presenciales}
 - ==> *is part of* ==> [Desempeño y Desafíos]
 - ==> *is property of* ==> [Fortalezas y autoeficacia]
 - ==> *is associated with* ==> {Reconocimiento de capacidades propias}
 - ==> *is property of* ==> [Barreras y resolución de conflictos]
 - ==> *is associated with* ==> {Obstáculos técnicos o metodológicos}

Red Semántica de Integración (Teoría Emergente)

En ATLAS.ti 26, el paso final es crear una red que conecte ambas categorías iniciales para explicar el fenómeno completo.

Nodo Origen	Relación (Link)	Nodo Destino	Lógica Analítica
Conceptualización de la Práctica	<i>influences</i>	Estrategias de integración	La visión previa del docente determina cómo aplica la tecnología.

Formación y Evolución Profesional	<i>is cause of</i>	Fortalezas y autoeficacia	Superar la actualización tecnológica empodera al docente.
Marco curricular	<i>is associated with</i>	Diversidad de modalidades	El diseño 2015 obliga a navegar entre lo presencial y lo híbrido.
Barreras y conflictos	<i>contradicts</i>	Valoración de la importancia	Los problemas técnicos pueden mermar la percepción de utilidad.

Visualización Sugerida en el Software

Para que estas redes se vean "limpias" en ATLAS.ti, te recomiendo:

1. **Usar el Layout "Tree" (Árbol):** Para las redes 1 y 3 (jerárquicas).
2. **Usar el Layout "Circular":** Para la red de integración, resaltando los códigos con más co-ocurrencias.
3. **Códigos de Colores:** Asigna **Rojo** para Desafíos/Barreras, **Azul** para Conceptualización y **Verde** para Estrategias/Fortalezas.