

Repensar la enseñanza universitaria: desafíos didácticos y curriculares en la era tecnológica

Rethinking university teaching: didactic challenges and curricula in the technological era

Karla Beatriz Hernández Camarena*

Universidad Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo, Sonora, México

Mario Muñoz Urías**

Universidad Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo, Sonora, México

María de Lourdes Gutiérrez Rosales***

Universidad Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo, Sonora, México

https://doi.org/10.36105/pedag_infinita.2026v1n2.05

Resumen

En un escenario de transformaciones digitales aceleradas y creciente incorporación de tecnologías a la vida cotidiana, la educación superior

* Correo electrónico: k.hernandez@creson.edu.mx <http://orcid.org/0000-0002-6579-8979>

** Correo electrónico: upnh.mmunoiz@creson.edu.mx <https://orcid.org/0009-0006-9694-3784>

*** Correo electrónico: upnh.mgutierrez@creson.edu.mx <https://orcid.org/0009-0004-5549-8763>

Recepción: 18/02/2026 Aceptación: 15/04/2026

CÓMO CITAR: Hernández Camarena, K. B., Muñoz Urías, M., Gutiérrez Rosales, M. L. (2026). Repensar la enseñanza universitaria: desafíos didácticos y curriculares en la era tecnológica. *Pedagogía infinita*, vol. 1, núm. 2, 93-114. DOI: https://doi.org/10.36105/pedag_infinita.2026v1n2.05



se ve inmersa en un proceso de cambio que redefine las prácticas docentes y las experiencias formativas del estudiantado. De ahí la importancia de desarrollar una didáctica efectiva que favorezca la construcción activa del conocimiento en la era digital y cómo se articula con el currículo. El objetivo de este trabajo fue analizar, desde la perspectiva de los estudiantes, la enseñanza universitaria en la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo, para identificar los desafíos didácticos y curriculares en el contexto digital, a fin de fortalecer la formación de profesionales de la educación. La metodología fue de corte cualitativo, descriptivo mediante entrevistas semiestructuradas a 34 estudiantes universitarios. La recolección de datos se encuentra en proceso y el análisis se realizará mediante el software Atlas.ti, lo que facilitará identificar patrones interpretativos y significados emergentes en las narrativas de estudiantes y docentes. Se espera que los resultados contribuyan a repensar las nociones de aprender, enseñar y evaluar en la actual era tecnológica, destacando la necesidad de recuperar la relación intrínseca entre currículo y práctica pedagógica. Asimismo, se busca promover una reflexión crítica sobre la interacción entre didáctica, currículo y tecnologías emergentes, con el fin de orientar transformaciones significativas en la educación superior contemporánea.

Palabras clave: estudiante, maestro, pedagogía social, formación, didáctica, currículum y enseñanza.

Abstract

With the context of digital transformations and the increasing incorporation of technologies into everyday life, higher education is undergoing a process of change that is redefining teaching practices and students' learning experiences. Hence, the importance of developing effective didactics that promote the active construction of knowledge in the digital era and how this is articulated with the curriculum. The objective of this study was to analyze, from the students' perspective, university teaching at the National Pedagogical University, Hermosillo Campus, to identify didactic and curricular challenges in the digital context, with the aim of strengthening the training of education professionals. The methodology was qualitative and descriptive, using semi-structured interviews with 34 university students. Data collection is still in progress,

and the analysis will be carried out using Atlas.ti software, which will facilitate the identification of interpretive patterns and emerging meanings in the narratives of both students and teachers. The results are expected to contribute to rethinking the notions of learning, teaching, and assessment in the current technological era, highlighting the need to restore the intrinsic relationship between curriculum and pedagogical practice. Likewise, it seeks to promote critical reflection on the interaction between didactics, curriculum, and emerging technologies, to guide meaningful transformations in contemporary higher education.

Keywords: student, teacher, social pedagogy, training, didactics, currículum and teaching.

Introducción

La expansión de la cultura tecnológica ha modificado las formas de acceder, procesar y comunicar la información, configurando nuevos modos de socialización y aprendizaje. En este escenario, se observa una disminución de la participación estudiantil en la construcción de su propio aprendizaje, así como la necesidad de que el profesorado reexamine críticamente sus estrategias pedagógicas y su relación con el currículo institucional.

La articulación entre didáctica y currículo constituye un eje fundamental para promover una formación integral, pertinente e innovadora, capaz de responder a las exigencias de un mundo caracterizado por el cambio permanente, la inteligencia artificial y la circulación constante de datos. Su adecuada integración permite consolidar una universidad socialmente responsable, orientada al desarrollo de competencias críticas.

Esta investigación, tiene como propósito repensar la enseñanza universitaria que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo, para encontrar los desafíos didácticos y curriculares para cumplir su cometido, en este caso formar profesionales de la educación. Para lograrlo, se investiga sobre el sentir de los estudiantes sobre su experiencia educativa y las prácticas curriculares de sus profesores en la UPNH; así mismo, sobre el tránsito de los estudiantes del uso cotidiano doméstico de internet al uso académico de internet.

Tiene como punto de partida la formación académica de los autores, sus experiencias en la vida universitaria y sus preocupaciones como

profesores de la UPNH. Es necesario enfatizar que este es un reporte parcial y que lo referente al uso de internet en el campo académico se entregará en una segunda parte.

Una acotación importante respecto al título de nuestro texto es referente a identificar los desafíos y retos en didáctica y en el *currículum* real en la “era tecnológica”; Por una parte la expresión es correcta, pero más precisamente nosotros estudiaremos los procesos didácticos y curriculares en una formación social concreta, nos referiremos al caso específico donde ocurren esos procesos ‘en México, en Sonora y en la UPNH, entre nosotros profesores concretos, con nuestros alumnos concretos’ durante un espacio histórico que se puede denominar ‘era tecnológica’.

A continuación, se exponen algunos antecedentes para acotar este reporte:

1. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada en 1978, Su objetivo fue profesionalizar a los profesores en servicio. Inicialmente formó parte de un Sistema de Educación a Distancia (SEAD), creado por la Secretaría de Educación Pública para atender a los profesores en servicio en todo el país. De acuerdo con ello, los profesores de educación básica acudían a la Unidad SEAD para cursar estudios de licenciatura. Posteriormente, las Unidades SEAD ofrecieron el proceso formativo en la modalidad semiescolarizada, en sesiones sabatinas. Ello fue un paso importante pues a los docentes les facilitó el realizar el proceso reflexivo sobre su práctica docente entre pares. A partir de 2002 se creó, para diversificar su oferta educativa, la Licenciatura en Intervención Educativa orientada a formar profesionales capaces de actuar en educación, no necesariamente profesores. De entonces a la fecha atiende en los niveles de posgrado y licenciatura, a profesores en servicio y a jóvenes egresados de bachillerato en las licenciaturas en pedagogía y en la LIE.
2. Paralelo a lo mencionado, la Universidad Pedagógica Nacional federalizó sus servicios y la Unidad UPN pasó a la gestión estatal en lo administrativo y en lo académico quedó incorporada a las decisiones de los cuerpos académicos de la UPN Ajusco; ya en manos de grupos de poder académicos y políticos sonorenses inició un proceso de construcción de su proyecto educativo universitario en ese nuevo escenario, proyecto que no se ha concluido. En este periodo, se

han dado intentos de buscar un nuevo proyecto académico para la UPNH, ya que al estar operando necesita de un proyecto académico para justificar su actuación. Posiblemente la UPNH recupere el proyecto nacional cuando se legisle sobre la autonomía de la UPN nacional.

3. Se da por reconocido que un proyecto académico universitario es un documento institucional en el cual se expresa la razón de ser de la institución, se establece su misión y visión, se definen los principios que orientan su accionar, se describe los ideales que busca, expresa la forma en que la institución cumple su misión.
4. Por otra parte, la formación social mexicana siguió su proceso histórico, irrumpe la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que ofrece elementos conceptuales y pragmáticos para articular un nuevo formato para un posible proyecto académico. Si bien es cierto que la NEM se ha postulado para la educación básica, sin embargo en el caso de Sonora las autoridades educativas han propiciado incorporar, articular de forma transversal, en el proceso formativo de las licenciaturas que ofrece la UPN los ejes articuladores y los campos formativos postulados por la NEM: saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedad; de lo humano y lo comunitario; lenguaje; igualdad de género, interculturalidad crítica; vida saludable; artes y experiencias estéticas; la lectura y la escritura en el acercamiento a la cultura; inclusión. Ello implica que los objetivos curriculares de la formación profesional se ven matizados por los objetivos de la formación transversal.

De forma análoga, la enseñanza universitaria se desarrolla en un contexto atravesado por transformaciones tecnológicas, culturales y comunicativas propias de nuestro país. Lejos de existir una única manera de comprender la realidad, los procesos de construcción del conocimiento se configuran a partir de múltiples trayectorias, mediaciones y experiencias. Si bien el profesorado reconoce la diversidad de enfoques y estrategias para promover el aprendizaje, surge una pregunta central: ¿los estudiantes comprenden críticamente los alcances y limitaciones de las tecnologías que utilizan cotidianamente, o reproducen de manera acrítica rutas predefinidas de acceso a la información? Esta tensión invita a problematizar no solo las prácticas

estudiantiles, sino también los marcos didácticos y curriculares que orientan la formación superior en los ámbitos de la actualidad.

La expansión de la cultura tecnológica, impulsada por el desarrollo de entornos digitales, redes sociales y sistemas de inteligencia artificial, ha transformado radicalmente las formas de acceder, procesar y comunicar la información. Como advierte Manuel Castells (2004) en su análisis de la sociedad red, el conocimiento circula hoy en estructuras descentralizadas, dinámicas e interconectadas, donde la inmediatez y la sobreabundancia informativa redefinen las prácticas cognitivas. En este escenario, los estudiantes ya no dependen exclusivamente del aula o del docente como fuentes primarias de saber; interactúan con múltiples plataformas, construyen comunidades virtuales y desarrollan aprendizajes mediados por algoritmos. Estos cambios configuran nuevos modos de socialización y aprendizaje, caracterizados por la multimodalidad, la hipertextualidad y la colaboración en red. Sin embargo, el acceso ampliado a la información no garantiza, por sí mismo, procesos de comprensión profunda, pensamiento crítico ni apropiación significativa del conocimiento.

En este contexto emerge una preocupación relevante, la aparente disminución de la participación estudiantil en la construcción activa de su propio aprendizaje. Paradójicamente, en una era que ofrece herramientas para la producción colaborativa y la creación de contenidos, se observan prácticas centradas en la reproducción inmediata de información, el consumo rápido y la dependencia de soluciones automatizadas. Esta situación interpela al profesorado y a las instituciones de educación superior a examinar críticamente sus estrategias pedagógicas y su relación con el currículo institucional. No se trata únicamente de incorporar tecnologías al aula, sino de redefinir los enfoques didácticos que orientan su uso, promoviendo metodologías que favorezcan la autonomía, la reflexión y la construcción del conocimiento.

Una cuestión central es definir qué entendemos por didáctica en la universidad. Entre las causas de su limitada consolidación como ciencia se encuentran la descontextualización, la falta de investigación y la inconsistencia de su práctica, afectada por la rutina, la superficialidad y la improvisación, problemas señalados desde hace décadas por Díaz Barriga (1999). La didáctica se ubica entre las ciencias de la educación emergentes, cuya juventud explica la diversidad de criterios y enfoques teóricos.

Los orígenes de la didáctica moderna se remontan a figuras como Juan Amos Comenio, considerado su padre, quien en 1640 publicó la *Didáctica magna*, dividiendo la disciplina en Didáctica General, Didáctica Especial y Organización Escolar. Comenio (2014) estableció tres principios básicos: la didáctica es técnica y arte; la enseñanza debe procurar el aprendizaje de todos; y los procesos educativos deben ser rápidos y eficaces, destacando la importancia del lenguaje y la imagen. Otra influencia temprana fue Johann Heinrich Pestalozzi, quien promovió un método basado en la intuición como paso previo para la formación de ideas claras, sentando las bases de la escuela activa frente a la rigidez de la escuela tradicional.

No obstante, la didáctica universitaria no ha alcanzado un sistema teórico uniforme, más bien, se desarrolla en el debate, la experiencia y la investigación constante. Como señala Moreno (2011), la Didáctica General ha evolucionado ante nuevas formas de conocimiento, avances en la investigación educativa y teorías psicológicas del aprendizaje. No existe, por tanto, un concepto único de didáctica (Estebaranz, 1999). En la actualidad, Ángel Díaz Barriga plantea que la didáctica universitaria constituye un espacio de mediación crítica entre conocimiento, enseñanza y formación ética, orientado a la construcción consciente del aprendizaje.

El currículo no debe entenderse únicamente como un conjunto de planes y programas, sino como un proyecto formativo con fundamentos políticos, epistemológicos y sociales. Define competencias, criterios de evaluación y perfiles de egreso que responden a demandas sociales específicas. El currículo organiza la práctica docente, estableciendo un marco para la planificación, el control y la evaluación de actividades, y guía el accionar de docentes y estudiantes.

El análisis curricular permite comprender la dinámica del aula y de la institución educativa, reconociendo a los estudiantes como participantes activos que valoran y vivencian el currículo diariamente. La práctica docente, integrada por la creación de sentido, el reconocimiento del otro y el diálogo pedagógico es clave para desarrollar una educación transformadora.

Formar nuevas generaciones para la ciudadanía global requiere educadores que promuevan la innovación, la reflexión y el riesgo creativo (Morín, 1999). La educación transformadora busca: una participación creadora, que vincule teoría, reflexión y acción para intervenir sobre la realidad económica, social, cultural y ambiental. Así como, una educación participativa y

crítica, que genere conocimiento y actitudes con capacidad transformadora, evitando prácticas autoritarias o reproductivas.

Repensar la enseñanza universitaria en la era tecnológica implica reconocer que la inteligencia artificial (IA) no solo introduce nuevas herramientas, sino que redefine las prácticas pedagógicas y los marcos curriculares. En este sentido, Pérez Velasco (2025) y Artopoulos (2025) coinciden en que la apropiación de la IA por parte del estudiantado transforma los procesos de aprendizaje, favoreciendo dinámicas más autónomas, personalizadas y basadas en la resolución de problemas. A su vez, Jiménez-García *et al.* (2025) destaca el papel de los chatbots como mediadores pedagógicos que amplían las posibilidades de interacción y retroalimentación continua, lo que exige rediseñar las estrategias didácticas tradicionales. Sin embargo, estos avances también plantean tensiones en torno al rol docente, que pasa de transmisor de contenidos a facilitador crítico del uso de tecnologías emergentes.

Por otro lado, los desafíos curriculares se vuelven más complejos frente a la irrupción de la IA generativa. Romeu Fontanillas *et al.* (2025) advierte sobre la necesidad de integrar competencias digitales críticas y éticas en los planes de estudio, mientras que Proença y Vera (2025) subraya la importancia de evaluar la innovación educativa desde modelos que consideren el impacto real de estas tecnologías en el aprendizaje. En línea con ello, Moreno García *et al.* (2022) evidencian que la incorporación efectiva de las TIC en el currículum requiere no solo infraestructura, sino también formación docente y coherencia pedagógica. Estas perspectivas recientes invitan a replantear la educación superior desde un enfoque integral, donde la IA no sea un añadido instrumental, sino un eje articulador de transformaciones didácticas y curriculares más profundas.

En este sentido, un currículo intercultural contribuye a la comprensión de la realidad social desde diversas perspectivas culturales, promoviendo competencias multiculturales, problematizando contenidos y fomentando la reflexión crítica. Debe servir como mediador entre la cultura escolar y la experiencia de los estudiantes, generando espacios de investigación y asegurando igualdad de acceso al saber.

El uso de tecnologías digitales entre los estudiantes es intensivo, principalmente para redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter), donde dedican entre tres y cinco horas diarias. Asimismo, dedican entre una y tres

horas diarias a ver videos en plataformas como YouTube, Instagram o TikTok, actividad que adquiere un valor de identidad y pertenencia grupal.

Este, puede diferenciarse entre hábito y vicio: el hábito implica uso controlado y funcional, mientras que el vicio supone pérdida de control, dedicación excesiva y desplazamiento de otras actividades. Por ello, resulta crucial distinguir entre el consumo recreativo y el uso académico de internet y TIC, promoviendo estrategias de búsqueda, análisis y validación de información (Baptista Lucio *et al.*, 2023; Rentería Martínez *et al.*, 2024; Chaparro Medina *et al.*, 2023; López de la Madrid, 2025).

La tecnología no puede concebirse únicamente como herramienta instrumental; constituye un entorno cultural que atraviesa las prácticas universitarias y requiere una integración pedagógica intencional. El currículo universitario debe incorporar críticamente las transformaciones digitales, promoviendo alfabetización informacional, pensamiento crítico y autonomía académica, evitando la superficialidad y el tecnocentrismo.

Repensar la enseñanza universitaria en la era tecnológica implica asumir el desafío de articular innovación y sentido pedagógico. Supone revisar los objetivos formativos, las competencias esperadas y las formas de evaluación, para garantizar que la tecnología no sustituya el pensamiento crítico, sino que lo potencie. Solo a través de una reflexión sistemática sobre los fundamentos didácticos y curriculares será posible transformar la experiencia educativa en un proceso verdaderamente participativo, ético y contextualizado, acorde con las demandas de la sociedad contemporánea.

Por otra parte, es necesario precisar, desde las perspectivas de la ecología de saberes, que existen disciplinas como la filosofía, la epistemología, la lógica, la lingüística semántica, pragmática, morfología, etimología, filología y otras que permiten abordar los procesos comprensión de los usos del lenguaje (Beuchot, 2019) y de la realidad misma; disciplinas que han dejado de tener desarrollarse en muchas áreas educativas, sobre todo en bachillerato. Es el caso de las generaciones actuales que no han tenido la oportunidad de reflexionar sobre el complejo mundo que les ha tocado vivir con el apoyo de lingüística, la lógica (la palabra, los conceptos, las proposiciones, los razonamientos, la validez, el significado de los conectores lógicos (y, o, si-- entonces, identidad de términos), la negación, la contradicción, el concepto de verdad, de falsedad, la analogía), de epistemología contemporánea, de semiótica, de antropología filosófica, lo cual

es fundamental para facilitar la comprensión del mundo de cosas que suceden cuando se accede a las exigencias de la búsqueda de la verdad, el rigor, propias del mundo académico. La lógica se ha quedado para quienes estudian robótica, pero no avanzar en la comprensión de sí mismo, del otro, de los otros, de la sociedad, del país.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, de carácter descriptivo, pues interesa comprender las transiciones que experimentan estudiantes y docentes en su práctica universitaria (Buendía *et al.*, 1998). Este enfoque posibilita una aproximación holística al fenómeno, al reconocer que las transformaciones en las instituciones de educación superior (IES) se configuran en estrecha relación con la evolución tecnológica y con las experiencias subjetivas de los actores involucrados.

Desde esta perspectiva, el énfasis se sitúa en la experiencia vivida y en la construcción de significados en la vida cotidiana. El análisis de las realidades experimentadas por los estudiantes permite comprender sus prácticas y conductas de la manera más abierta y contextualizada posible, atendiendo a la comprensión profunda de los sentidos que atribuyen a su experiencia (Martínez, 2009).

El escenario de estudio fue la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), campus Hermosillo, ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, con una matrícula aproximada de 300 estudiantes.

El estudio se articuló en torno a tres ejes analíticos fundamentales: didáctica, currículum y tecnología. La interrelación de estos ejes favorece una comprensión integral del fenómeno investigado, al conjugar la profundidad interpretativa del enfoque cualitativo, que otorga centralidad al lenguaje, a las prácticas discursivas y al contexto sociocultural, con la identificación de patrones significativos que fortalecen el análisis.

Los participantes fueron 34 estudiantes universitarios —hombres y mujeres— de las licenciaturas en Pedagogía e Intervención Educativa, inscritos en segundo, cuarto, sexto y octavo semestre, con edades comprendidas entre los 18 y 39 años. La selección se realizó mediante muestreo voluntario por autoselección (Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P., 2008).

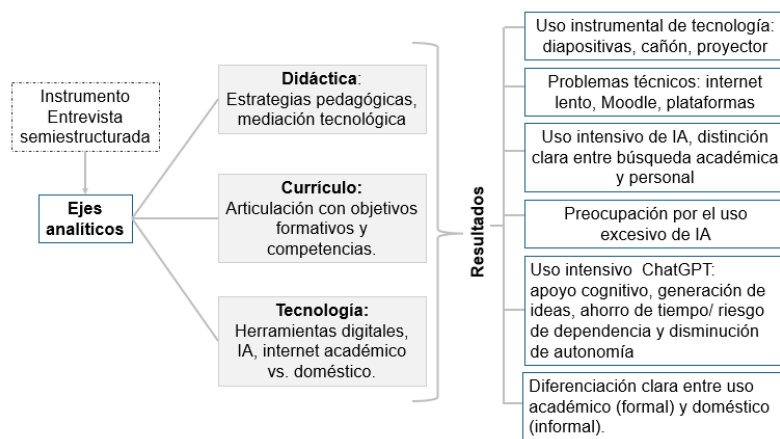
La técnica de recolección de información fue la entrevista cualitativa semiestructurada, seleccionada por su pertinencia para profundizar en las experiencias y significados construidos por los participantes (Martínez, 2009; Taylor y Bogdan, 1994; Sautu *et al.*, 2005; Álvarez-Gayou, 2009; Rodríguez *et al.*, 1999; Buendía *et al.*, 1998). A partir de los objetivos de investigación, se diseñó una guía de entrevista organizada en tres apartados: a) uso académico de internet, b) uso doméstico de internet y c) enseñanza universitaria en la era tecnológica. Estos ejes permiten explorar cómo se comprende la didáctica, qué implica su aplicación y de qué manera se articula con el *currículum* en el contexto de transformación tecnológica.

Las entrevistas se realizaron en modalidad virtual, considerando la disponibilidad horaria de los estudiantes en función de sus actividades académicas y laborales. También se utilizó la plataforma Google Forms. Posteriormente, se llevó a cabo la recopilación y transcripción de la información.

El proceso de análisis se desarrolló mediante la construcción de categorías derivadas de los objetivos de la investigación. Las entrevistas fueron leídas de manera exhaustiva y segmentadas en unidades de análisis, que posteriormente se codificaron con el apoyo del software ATLAS.ti versión 9, lo que permitió organizar, sistematizar e interpretar los datos de manera rigurosa y coherente con el enfoque metodológico adoptado.

Resultados

El análisis muestra cuatro categorías centrales con sus subcategorías consolidadas y códigos efectivos, incluyendo algunos emergentes no previstos inicialmente. El proceso evidenció saturación temática en cinco núcleos reiterativos: (1) uso instrumental de la tecnología (diapositivas, cañón, proyector), (2) problemas técnicos institucionales (internet lento, Moodle, plataformas), (3) uso intensivo de inteligencia artificial, (4) diferenciación entre búsqueda académica y personal, y (5) preocupación por el uso excesivo de IA. Como se muestra en la siguiente Figura 1.

Figura 1. Ejes analíticos: didáctica, currículum y tecnología

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas.

El análisis permitió identificar patrones discursivos consistentes que configuran un escenario de transición digital caracterizado por tensiones entre innovación, dependencia tecnológica y limitaciones estructurales.

En cuanto a la didáctica centrada en la dinamización con integración tecnológica predominantemente instrumental, los hallazgos muestran una percepción mayoritariamente positiva respecto a la dinámica de las clases, descritas como “claras”, “interactivas” y “dinámicas”. Los estudiantes valoran el uso de ejemplos contextualizados, actividades colaborativas y herramientas digitales como Kahoot!, las cuales contribuyen a la participación en clase.

No obstante, la tecnología es utilizada principalmente como recurso de apoyo visual mediante presentaciones, diapositivas y proyector. Los códigos dominantes incluyen: clase dinámica, explicación clara, uso del cañón, juegos digitales, dependencia de presentaciones y diapositivas repetitivas.

A su vez, se identifica un hallazgo crítico en ciertos casos, particularmente asociados a docentes de mayor trayectoria, y esto es que se reproduce el modelo expositivo tradicional mediante la lectura de diapositivas, lo que evidencia una incorporación tecnológica instrumental, pero no transformadora. Esta situación sugiere una innovación superficial que no altera sustancialmente las estructuras pedagógicas.

Así, la transición digital se encuentra marcada por uso intensivo y ambivalente de inteligencia artificial, esta categoría se fortaleció significativamente en el análisis, emergiendo la subcategoría “IA como herramienta central de aprendizaje”, pues la mayoría de los participantes reporta uso frecuente de ChatGPT para: desglosar contenidos complejos, obtener explicaciones alternativas, generar ideas y/o ahorrar tiempo en tareas. Los códigos emergentes incluyen: IA como apoyo cognitivo, IA como ahorro de tiempo, dependencia potencial, uso ético y necesidad de regulación docente.

Aun así, el discurso estudiantil revela una ambivalencia formativa. Aunque reconocen su utilidad, también manifiestan preocupación por “no usar tanta IA”, “no depender demasiado” y “desarrollar pensamiento crítico”. Esto crea una tensión que refleja una transición no resuelta entre autonomía digital y delegación cognitiva. La IA aparece como un recurso estructuralmente incorporado al aprendizaje, pero aún carente de lineamientos pedagógicos claros que orienten su integración crítica.

En cuanto a la brecha entre uso doméstico y uso académico del internet, se observa una fuerte saturación en esta categoría ya que, los estudiantes distinguen claramente entre ambos usos. Para fines académicos reportan: uso de lenguaje formal, búsqueda específica en PDF, revisión de fuentes, consulta en Google Académico e uso de Google como puerta de entrada.

Mientras que, el uso personal se asocia con búsquedas simples y consumo de contenido superficial, particularmente en plataformas como TikTok. Los códigos consolidados incluyen: uso formal académico, búsqueda superficial personal, inicio con palabras clave y dificultad para encontrar fuentes confiables. Aunque la diferenciación es clara, persisten debilidades en la validación crítica de información, lo que indica un proceso de alfabetización digital en desarrollo.

En cuanto a los problemas estructurales como obstáculo central, una de las revelaciones más significativas del análisis es que las principales dificultades reportadas no son de carácter pedagógico, sino técnico-institucional. Entre los problemas recurrentes se encuentran: el internet lento, fallas en Moodle, imposibilidad de subir tareas, contraseñas ineficaces, plataformas desactualizadas, así como, equipos de proyección defectuosos.

Estos hallazgos desplazan parcialmente la discusión desde la competencia docente hacia la infraestructura institucional, evidenciando que

la modernización discursiva no siempre está acompañada de condiciones materiales adecuadas. A partir de la evidencia empírica, la categoría integradora se redefine como: “Transición digital ambivalente: entre innovación instrumental, dependencia emergente de IA y limitaciones estructurales institucionales”. El modelo revela tres tensiones estructurales:

1. Innovación pedagógica vs. reproducción tradicional mediada por tecnología.
2. Autonomía digital vs. dependencia cognitiva de IA.
3. Discurso de modernización vs. infraestructura deficiente.

A partir de la información anterior, se puede decir que existe disposición positiva hacia la tecnología en el aula; que se observa diferenciación consciente entre uso académico y doméstico del internet; y sobre todo que la IA forma parte estructural de la vida cotidiana de los estudiantes, de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no hay que pasar por alto que la parte pedagógica al integrar la tecnología sigue siendo limitada, que como se dice en los resultados, la infraestructura institucional condiciona la innovación didáctica y que existe el riesgo potencial de dependencia cognitiva respecto a la IA.

Los resultados configuran un escenario de transición digital no lineal, caracterizado por avances significativos en adopción tecnológica, pero también por tensiones formativas, pedagógicas e institucionales que demandan políticas integrales de regulación, alfabetización crítica e inversión en infraestructura.

El análisis evidencia que, aunque los estudiantes muestran una disposición positiva hacia la tecnología en el aula, su integración pedagógica sigue siendo mayoritariamente instrumental. La tecnología se utiliza principalmente como soporte visual y organizativo, mediante diapositivas, proyectores o plataformas de participación, sin transformar de manera profunda los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto revela que la innovación tecnológica no siempre implica innovación didáctica, y que la consolidación de prácticas pedagógicas efectivas requiere una reflexión consciente sobre cómo articular recursos digitales con estrategias formativas significativas.

A su vez, la presencia creciente de inteligencia artificial en el aprendizaje diario de los estudiantes demuestra tanto oportunidades como riesgos. Si bien herramientas como ChatGPT facilitan la comprensión de contenidos

complejos, la generación de ideas y la optimización del tiempo, también emergen tensiones relacionadas con la dependencia cognitiva y la necesidad de desarrollar pensamiento crítico. Este hallazgo subraya la importancia de establecer lineamientos pedagógicos claros que orienten un uso ético, responsable y formativo de la IA dentro del currículo académico.

Por otra parte, la diferenciación clara entre el uso académico y el uso doméstico de internet evidencia que los estudiantes ya poseen competencias básicas de alfabetización digital, pero persisten desafíos en la validación crítica de fuentes y en la búsqueda eficiente de información confiable. Esta distinción sugiere que la formación integral no solo depende de la disponibilidad tecnológica, sino de la capacidad de los docentes para integrar estas competencias de manera sistemática dentro del currículo, fortaleciendo la autonomía y la reflexión académica de los estudiantes.

Finalmente, la infraestructura institucional emerge como un factor determinante que condiciona la innovación didáctica. Problemas recurrentes como internet lento, plataformas desactualizadas o equipos defectuosos limitan la efectividad de las estrategias pedagógicas, evidenciando que la transición digital es un proceso no lineal. En este sentido, la articulación entre didáctica y currículo constituye un eje fundamental para promover una formación integral, donde la tecnología se convierta en un recurso estratégico que potencie el aprendizaje, fomente la autonomía y fortalezca la capacidad crítica, garantizando que la innovación educativa no dependa únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino también de políticas institucionales y prácticas pedagógicas coherentes.

Discusión y conclusiones

La investigación realizada evidencia que la enseñanza universitaria en la UPNH se encuentra en un proceso de transición complejo y no lineal, marcado por avances significativos en la adopción de recursos digitales, pero también por tensiones pedagógicas e institucionales. Los hallazgos muestran que, si bien los estudiantes presentan una disposición positiva hacia la tecnología y desarrollan competencias básicas de alfabetización digital, la integración pedagógica sigue siendo predominantemente instrumental. Esto confirma que la simple disponibilidad de herramientas digitales no garantiza procesos de aprendizaje profundos ni el desarrollo de pensamiento

crítico, lo que subraya la necesidad de repensar la función de la tecnología dentro de los marcos didácticos y curriculares.

En relación con el uso de inteligencia artificial, los resultados reflejan tanto oportunidades como riesgos. La IA, representada principalmente por herramientas como ChatGPT, se ha convertido en un recurso estructural en la vida académica de los estudiantes, facilitando la comprensión de contenidos complejos y optimizando tiempos de estudio. No obstante, también emergen preocupaciones por la posible dependencia cognitiva y la disminución de la autonomía intelectual. Este hallazgo evidencia la urgencia de establecer lineamientos pedagógicos claros que orienten un uso ético, crítico y formativo de la IA, evitando su utilización meramente funcional o como sustituto del pensamiento reflexivo.

Otro hallazgo relevante se relaciona con la diferenciación entre uso académico y uso doméstico de internet. Los estudiantes muestran una conciencia clara de los contextos de uso, empleando estrategias más formales y críticas en el ámbito académico. Sin embargo, persisten dificultades en la validación de fuentes y en la búsqueda eficiente de información confiable, lo que evidencia que la alfabetización digital aún requiere consolidarse a través de estrategias pedagógicas intencionales y sostenidas dentro del currículo universitario.

El estudio también revela que los problemas estructurales e institucionales constituyen un factor determinante que limita la innovación didáctica. La infraestructura tecnológica deficiente, plataformas desactualizadas y fallas en conectividad impactan directamente en la efectividad de las estrategias pedagógicas, generando tensiones entre la intención innovadora del profesorado y las condiciones materiales disponibles. Esto resalta la necesidad de que las políticas institucionales acompañen los procesos de integración tecnológica, garantizando recursos adecuados y sostenibles que permitan una enseñanza verdaderamente transformadora.

Desde la perspectiva didáctica y curricular, los resultados subrayan la importancia de articular intencionalmente la tecnología con los objetivos formativos y la construcción de competencias críticas. La tecnología debe dejar de ser un recurso puramente visual o administrativo, para convertirse en un mediador que potencie la reflexión, la colaboración y la autonomía estudiantil. Asimismo, los docentes requieren formación continua que les permita integrar herramientas digitales de manera pedagógicamente

significativa, transformando las prácticas tradicionales en experiencias de aprendizaje participativas y contextualizadas.

La investigación también coincide con los retos identificados por Tobón (2013) en relación con la educación basada en competencias, los cuales complementan y profundizan los hallazgos del estudio:

1. Garantizar la educación como derecho fundamental: La educación de calidad debe ser accesible a todos, sin discriminar por capacidades, calificaciones o contexto socioeconómico, asegurando que las competencias se empleen para favorecer la inclusión y no para seleccionar o excluir estudiantes.
2. Dominio teórico y metodológico del trabajo por competencias: La disposición al cambio educativo no es suficiente; directivos y docentes requieren formación sólida mediante conferencias, cursos, diplomados o posgrados, así como la evaluación crítica de experiencias pedagógicas, fomentando el aprendizaje colectivo de logros y dificultades.
3. Planeación sencilla y flexible basada en competencias: La excesiva complejidad en los métodos de planificación educativa puede obstaculizar la labor docente. Es necesario priorizar lo fundamental, dejando margen a los docentes para adaptaciones según las necesidades específicas de los estudiantes.
4. Aplicar el pensamiento complejo: Más allá de conocer teorías, los docentes deben integrar el pensamiento complejo en su práctica, promoviendo en los estudiantes comprensión, pertinencia, flexibilidad, creatividad y ética.
5. Trascender enfoques tradicionales de competencias: Se debe avanzar desde el conductismo y funcionalismo hacia enfoques como la socioformación, que consideran la educación y la gestión del talento humano de manera sistémica, ética y orientada a la actuación pertinente.
6. Evaluación sistémica de la calidad educativa: La calidad educativa debe ser evaluada considerando factores cognitivos, éticos, sociales, materiales y contextuales, evitando reduccionismos centrados únicamente en pruebas de contenido.
7. Transformación de pruebas tradicionales hacia evaluaciones por desempeño: A pesar de los avances curriculares, muchas evaluaciones

nacionales siguen siendo tradicionales y centradas en contenidos. Es fundamental implementar pruebas basadas en competencias, enfocadas en problemas y niveles de desempeño.

En síntesis, repensar la enseñanza universitaria en la UPNH implica abordar simultáneamente tres dimensiones: la pedagógica, la tecnológica y la institucional, integrando además un enfoque por competencias que considere inclusión, pensamiento complejo y evaluación sistémica. La investigación muestra que, aunque existen avances en adopción digital y disposición estudiantil, la consolidación de un aprendizaje crítico y autónomo depende de la integración reflexiva de la tecnología, el fortalecimiento de competencias digitales y la inversión en infraestructura. Sólo a través de políticas educativas coherentes, estrategias didácticas intencionales y un currículo contextualizado será posible transformar la educación superior en un espacio formativo verdaderamente innovador, ético y participativo.

Se espera que los resultados contribuyan a repensar las nociones de aprender, enseñar y evaluar en la actual era tecnológica, destacando la necesidad de recuperar la relación intrínseca entre currículo y práctica pedagógica. Asimismo, se busca promover una reflexión crítica sobre la interacción entre didáctica, currículo y tecnologías emergentes, con el fin de orientar transformaciones significativas en la educación superior contemporánea.

El estudio es un reporte parcial de investigación, por lo que en cuanto a las limitaciones se puede decir que, al tratarse de un estudio de enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, los resultados responden a las percepciones y experiencias de los participantes, lo que implica un nivel de subjetividad. Por otra parte, al constituir un reporte parcial, los hallazgos aquí presentados corresponden a una fase en desarrollo de la investigación, por lo que no integran aún la totalidad de los datos ni el análisis completo del fenómeno estudiado. En este sentido, futuras etapas del estudio permitirán profundizar y complementar los resultados expuestos.

Declaración de financiamiento

Declaramos que no se recibió ningún tipo de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener algún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional campus Hermosillo por el apoyo para realizar esta investigación.

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arbezú García, M. I. (Coord.), Díaz Barriga Arceo, F., García Garduño, J. M., Rivera Morales, A., & Visse, M. (2022). *Evaluación de la docencia universitaria: Experiencias ocurridas y retos por enfrentar*. Universidad Autónoma Metropolitana; Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Artopoulos, A. (2025). Aprender con inteligencia artificial en el nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153181815003/html/>
- Baptista Lucio, M. del P., González Videgaray, M., Medina, L., & Covarrubias, C. A. (2023). Desafíos y aprendizajes con tecnologías en la educación superior en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36, 83–99.
- Beuchot, M. (2019). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bringué, Xavier; Sádaba, Charo (2009). *La generación interactiva en España*. Ariel.
- Bringué, Xavier; Sádaba, Charo (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica*. España. Ariel.
- Buckinham, David, (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Buendía, E., Colas Bravo, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cáceres, M.D., Ruiz San Román, J. A., Brändle, Gaspar (2009). Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 14.
- Castells, M. (2004). *La sociedad Red: Una visión global*. Alianza Editorial.
- Comenio, A. (2014). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Chaparro M., P. M., Cervantes H., R., & Cordero H., A. (2023). Uso de tecnologías digitales por estudiantes universitarios para fines educativos en la era postpan-

- demia. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1838. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1838>
- Díaz Barriga, Á. (2014). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. UNAM, IISUE; Bonilla Artigas Editores.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2021). Bases pedagógicas para el desarrollo instruccional del uso de la tecnología educativa. Rodríguez Salazar, L.M., Tovar Sánchez, G.M. (Coords). *Investigación y tecnología educativa. Diálogo multidisciplinario entre educación y epistemología*. Gedisa.
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011>
- Estebaranz, A., (1999). *Didáctica e innovación curricular*, 2a Edición. Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Ferraris, Maurizio (2023). *Documanidad*. Alianza Universidad.
- García Arretio, L. Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea.
- García S., J., & Castillo R., A. (2025). La educación a distancia en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México. *RIEDRevista Iberoamericana de Educación a Distancia*. <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1022>
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- Hernández Sampieri, C., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, G., & Arellano, M. S. L. (2025). La investigación en universitarios tabasqueños y su relación con el internet. *International Journal of Educational Research and Innovation*.
- Jiménez-García, E., Ruiz-Lázaro, J., Martínez-Requejo, S., & Redondo-Duarte, S. (2025). Inteligencia Artificial y chatbots para una educación superior sostenible: una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 81-104. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43240>
- López de la Madrid, M. C., (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 7(7), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800706.pdf>
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2009). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis y Universitat Autònoma de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI, *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 26-54.

- Moreno García, D., Hernández Ramírez, C.I. & García Villanueva, J. (2022). Experiencias docentes sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación en el currículum escolar en educación primaria. *Ciencias Sociales y Educación*. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a2>
- Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Méndez Quiroga, J. S. (2025). El impacto de las TIC en la educación superior en México: avances y desafíos en 2023. *Horizonte Académico*, 3(3). <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v3.n3.20>
- Orozco, G. (2002). Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales. *Signo y Pensamiento*, 41. Bogotá.
- Pérez Velasco, A. y Álvarez Hernández, G., (2025). Repensando la educación superior: Apropiación de la inteligencia artificial en el aprendizaje universitario. *Revista RedCA*, 7(21), 236-261. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748781418011/748781418011.pdf>
- Proença, J., & Vera, C. (2025). New model to evaluate innovation in higher education institutions. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 33(126), e0254898. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362025003304898>
- Rentería Martínez, D., Ureña Zavala, J. Á., Navarro Lizárraga, A., & Mora Hernández, J. P. (2024). Uso de redes sociales en la educación superior en México: una perspectiva del estudiante. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*.
- Rodríguez Salazar, L.M. y Tovar Sánchez, G.S. (Coords). (2021). *Investigación y tecnología educativa. Diálogo multidisciplinario entre educación y epistemología*. Gedisa.
- Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M., Guitert Catasús, M., & Baztán Quemada, P. (2025). Desafíos de la Inteligencia Artificial generativa en educación superior: fomentando su uso crítico en el estudiantado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 209–231. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43535>
- Sánchez –Navarro, J.; Aranda, D. (2011) Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles. *El profesional de la información*, 2011. <https://doi.org/10.3145/epi.2011.ene.04>
- Sautu, R. Boniolo, P. Dalle, P. Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tovar Sánchez, G. S. (2021). Política y tecnología en la Investigación. *Propuesta psicológica en la búsqueda de información científica*. En: Rodríguez Salazar, L.M.

- y Tovar Sánchez, G.S. (Coords). *Investigación y tecnología educativa. Diálogo multidisciplinario entre educación y epistemología*. Gedisa.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE. Disponible en: https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf?srsltid=AfmBOortzCECkwZ_NqxHoZVBewQjDdFiSEX7953IAOGjVYqNC9oubXaq
- Winocur, R. (2009). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología* 68(3),551-580.