



# Integración pedagógica de las competencias digitales en contextos híbridos universitarios

## Pedagogical integration of digital skills in hybrid university contexts

Jeidy Panduro-Ramirez<sup>1</sup>, Freddy Ochoa-Tataje<sup>2</sup>, Luis Chávez-Ramos<sup>2</sup>, Nérida Gladys Rey-Córdova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma del Perú, Perú

<sup>2</sup>Universidad César Vallejo, Perú

### KEYWORDS

Digital teaching skills  
Hybrid teaching  
Pedagogical innovation  
Continuing development  
Educational technology

### ABSTRACT

This study analyzed the integration of digital skills in hybrid university teaching based on the experience of Peruvian teachers from private institutions. It took a qualitative approach, using a hermeneutic design with semi-structured interviews with eight teachers with more than a decade of professional experience. The analysis was carried out using inductive and deductive coding with Atlas. Ti, considering five categories derived from the Common Framework for Digital Competence in Teaching. The results showed that digital skills promote information literacy, pedagogical communication, the creation of interactive content, and formative assessment in hybrid environments; however, gaps were identified in teacher training and in the pedagogical articulation of technology use. In conclusion, teacher training in ICT should be oriented toward a model of continuous professional development that integrates technical, pedagogical, and reflective dimensions to consolidate a sustainable digital culture.

### PALABRAS CLAVE

Competencia digital docente  
Enseñanza híbrida  
Innovación pedagógica  
Formación continua  
Tecnología educativa

### RESUMEN

Este estudio analizó la integración de las competencias digitales en la enseñanza híbrida universitaria desde la experiencia de docentes peruanos de instituciones privadas; el cual tuvo un enfoque cualitativo, de diseño hermeneúutico con aplicación de entrevistas semiestructuradas a ocho docentes con más de una década de experiencia profesional. El análisis se realizó mediante codificación inductiva y deductiva con el software Atlas. Ti, considerando cinco categorías derivadas del Marco Común de Competencia Digital Docente. Los resultados evidenciaron que las competencias digitales favorecen la alfabetización informacional, comunicación pedagógica, la creación de contenidos interactivos y la evaluación formativa en entornos híbridos; sin embargo, se identificaron brechas en la capacitación docente y en la articulación pedagógica del uso de la tecnología. En conclusión, la formación docente en TIC debe orientarse a un modelo de desarrollo profesional continuo que integre dimensiones técnicas, pedagógicas y reflexivas para consolida una cultura digital sostenible.

RECIBIDO: 15/12/2025  
ACEPTADO: 10/03/2026

### Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7ª)

Panduro-Ramírez, J., Ochoa-Tataje, F., Chávez-Ramos, L., Rey-Córdova, N.G. (2026). Integración pedagógica de las competencias digitales en contextos híbridos universitarios. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 53, 308-318. <https://doi.org/10.65598/rps.6099>

## 1. Introducción

La educación superior atraviesa un proceso de transformación profunda impulsado por la digitalización y la expansión de los entornos híbridos de aprendizaje. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han consolidado como un componente del aspecto pedagógico, generando nuevas formas de interacción, producción de conocimiento y mediación didáctica. Sin embargo, esta transición ha puesto en evidencia una brecha significativa entre las demandas tecnológicas del contexto y las competencias digitales de los profesores universitarios, dado que muchos de los docentes no eran nativos digitales, teniendo que romper sus paradigmas para poder lograrlo (Chen, 2021).

Durante la pandemia por el COVID-19, la educación virtual se convirtió en la principal alternativa para asegurar la continuidad del aprendizaje; no obstante, la rápida migración hacia entornos virtuales expuso las limitaciones técnicas y pedagógicas que persistieron incluso luego del retorno a la presencialidad. Así, se dio lugar a la expansión de la enseñanza híbrida, que combina espacios presenciales y virtuales, y que demanda un rediseño integral a la práctica docente (Divjak et al., 2022).

En este contexto, Corel et al. (2021) consideraron que las competencias digitales son un conjunto de técnicas, destrezas y habilidades necesarias para responder a las exigencias del dictado de clases y con especial atención al proceso enseñanza-aprendizaje para garantizar la calidad educativa, al permitir que integran las TIC como mediaciones cognitivas y pedagógicas, que permitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, Ruíz-Ramírez et al. (2020) consideraron que las competencias digitales se deben entender como un grupo de herramientas para gestionar las clases; la aplicación de las TIC, la organización y gestión de los universitarios, el internet, el uso de herramientas básicas como Zoom, Teams, Meet, para videoconferencias; o el uso de Kahoot, Mentimeter, Socrative, entre otros para poder incentivar a los estudiantes con estrategias más innovadoras.

En este sentido, Alanya-Beltran et al. (2021) expresaron que una de las grandes fortalezas de las tecnologías de la información y comunicación reside el desarrollo de las competencias digitales, dado que, los docentes pueden introducir el uso de las tecnologías en sus clases para con ello estimular a los alumnos a que desarrollen sus propias competencias y entiendan que las TIC son aplicables a cada una de las áreas de conocimiento (Flores et al., 2022; Ching et al., 2025).

De la misma manera, Carbonell (2021) sustentó que la competencia digital proporciona la posibilidad de aprovechar los recursos tecnológicos para impartir clases interactivas y más interesantes al ojo del estudiante, dado que en la enseñanza tradicional aprender suele ser un poco tedioso. Estas competencias resultan cada vez más necesarias para participar de manera constante en la nueva sociedad del conocimiento. Poder incorporar estas competencias digitales tales como herramientas didácticas que permitan a los estudiantes establecer un interés hacia la materia resulta importante para ofrecer una enseñanza de calidad (Tassara-Salviati et al., 2023).

Las competencias digitales se refieren a la capacitación de los docentes con respecto al uso de las tecnologías de la información en espacios más avanzados que el simple manejo de las herramientas; para lograr un excelente proceso enseñanza-aprendizaje es necesario que estas competencias digitales sean dominadas tanto por los docentes, como por los estudiantes para que puedan adaptarse y desenvolverse en los nuevos entornos de aprendizaje que pueden ser cien por ciento virtual, clases híbridas, entre otras modalidades (Cabero-Almenara et al., 2021).

El uso de herramientas tecnológicas resulta indispensable cuando hablamos de clases virtuales, ya que estas ayudan al estudiante y al docente a tener una idea más clara de sus materias que visualizan en sus entornos virtuales, de la misma manera, contribuyen a que las nuevas generaciones puedan desenvolverse en estos entornos, creando, conociendo, transformando la información, entre otros. Involucrar estas competencias digitales en el dictado de clases permite

superar las brechas que existen dado que hay demasiadas herramientas por conocer y manejar (Burgos-Videla et al., 2021).

La educación necesita docentes capacitados en el uso de tecnologías de la información; el docente es un facilitador de aprendizaje que debe poner a disposición del estudiante una gran cantidad de contenido educativo para que funcione como un agente motivador en cuestión del proceso enseñanza-aprendizaje (Saavedra al., 2022). El uso eficiente de las competencias digitales beneficiaría de manera positiva tanto al docente como al estudiante, en el caso de este último, facilitará la comprensión de temas, podrá alfabetizarse en cuanto a las herramientas digitales y audiovisuales, fomentará la autonomía del estudiante, podrá colaborar en equipo, podrá desarrollar un mejor pensamiento crítico, y en general permitirá a los docentes flexibilizar la enseñanza (Ni et al., 2025; Zárata et al., 2020).

De la Torre et al. (2022) consideraron que las competencias digitales exigen una variedad de capacidades, habilidades además de actitudes prácticas para el uso de herramientas disponibles para la enseñanza. El uso de estas competencias deberán ser un conocimiento básico para los docentes dado que deberán impartir sus clases formando estudiantes que serán profesionales en una sociedad futura que cada vez será más digital.

Honeycutt y Sears (2020) indicaron que el modelo de clases híbridas como un programa educativo semipresencial, donde el estudiante realiza parte de su aprendizaje de forma remota, obtienen el control sobre el tiempo, espacio y el ritmo de sus actividades, y a su vez de manera presencial contando con la supervisión de un docente. Asimismo, los autores mencionaron que el modelo de enseñanza híbrido no es una metodología sino una vía por el cual se pretende impartir la educación, en la mayoría de los casos se imparte este tipo de enseñanza en carreras que por su naturaleza necesitan clases presenciales, como las carreras de ingeniería, salud, arquitectura, ya que se necesita de mucha práctica. En la actualidad, las clases híbridas se encuentran presente cada vez más en distintas universidades, muchas instituciones optaron por este tipo de enseñanza momentáneamente hasta que las clases presenciales regresen con normalidad.

Para Youhasan et al. (2022) la educación híbrida es un método de enseñanza alternativo que surge gracias al avance tecnológico, este es un concepto relativamente nuevo y tiene mucho que ver con el uso de herramientas digitales, este método se basa en el desarrollo clases de manera virtual y presencial, el cual tiene como objetivo solucionar problemas de tiempo y distancia para personas que tienen dificultades de asistir diariamente a su centro de estudios por distintos motivos.

Asimismo, Divjak et al. (2022) sustentaron que las clases híbridas son aquellas actividades de enseñanza y aprendizaje que se brindan de forma simultánea, dirigido a un grupo de estudiantes que asiste de manera virtual y presencial. En la última década este tipo de enseñanza ha recibido especial atención, ya que, les da vuelta a las estrategias de aprendizaje tradicional, es decir el componente que transmite la información en una clase presencial se traslada a nuevos métodos de enseñanza gracias a la tecnología con el uso de materiales didácticos que ayudan al estudiante a asimilar mejor la información y retengan lo aprendido (Betancur-Chicué et al., 2023; Zhangze et al., 2025); además, esta estrategia de aprendizaje basado en la tecnología y el uso de herramientas digitales fueron predominantes durante la pandemia del Covid-19.

Además, Khodaei et al. (2022) mencionaron que las clases híbridas es una modalidad de enseñanza- aprendizaje de manera síncrona, en el cual se imparten clases con estudiantes de manera presencial y virtual al mismo tiempo. En los últimos tiempos, las clases semipresenciales son cada vez más relevantes en los ambientes universitarios, este método tiene distintas etapas, una de ellas es la consolidación de nuevas tecnologías que se adapten a una nueva modalidad y sean apropiadas para un óptimo aprendizaje del alumnado, a su vez es importante una correcta capacitación de la plana docente para que puedan hacer uso de las nuevas tecnologías con normalidad (Lai y Shi, 2025). Asimismo, afirmaron que este tipo enseñanza trae buenos resultados, ya que los estudiantes desarrollan habilidades, autoaprendizaje, habilidades para resolver problemas y un pensamiento crítico; a la par, se tendría más oportunidades de participar e

interactuar con el maestro, debido a que, cuentan con el material suficiente y tienen un acceso rápido y seguro a los recursos ofrecidos.

La literatura coincide en que la competencia digital se concibe como un constructo multidimensional que articula saberes técnicos, pedagógicos y actitudinales orientados a la innovación y la mejora de la práctica docente (INTEF, 2017; Zárate et al., 2020); no obstante, diversos estudios advierten que los programas de capacitación universitaria continúan privilegiando el componente tecnológico sobre el pedagógico, limitando la capacidad de los docentes para generar experiencias de aprendizaje significativas en entornos híbridos (Khodaei et al., 2022).

En el caso peruano, este desafío se acentúa por la heterogeneidad de las instituciones de educación superior y las brechas en el acceso y aprovechamiento de los recursos digitales. Si bien muchas universidades privadas han incorporado plataformas virtuales y sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), persiste la necesidad de fortalecer la alfabetización informacional, la comunicación pedagógica y la creación de contenidos digitales interactivos como parte del desarrollo profesional docente. En este sentido, resulta imprescindible analizar cómo los docentes integran las competencias digitales en sus prácticas híbridas, qué desafíos enfrentan y qué estrategias institucionales contribuyen a su consolidación.

Por tanto, el objetivo de este estudio fue identificar y analizar críticamente la integración pedagógica de las competencias digitales docentes en la enseñanza híbrida universitaria, desde la perspectiva de profesores de diversas universidades privadas del Perú. Este propósito busca aportar a la comprensión de los procesos de apropiación tecnológica en la docencia universitaria y a la formulación de estrategias que fortalezcan la cultura educativa digital, contribuyendo así a la calidad e innovación en la educación superior contemporánea.

## 2. Metodología

El método aplicado fue de enfoque cualitativo con diseño hermenéutico-interpretativo, con paradigma constructivista, que según Quintana y Hermida (2020) se trata de una interpretación más matizado y específico de textos que van desde una perspectiva sentido general hacia un sentido específico. Además, este enfoque reconoce que la realidad educativa es una construcción simbólica e intersubjetiva, donde los significados emergen del diálogo entre el investigador y los actores sociales; desde esta perspectiva, el conocimiento no se obtiene mediante la medición objetiva de variables, sino a través de la comprensión interpretativa de las experiencias vividas, en este caso, las prácticas docentes vinculadas con la integración de las competencias digitales en la enseñanza híbrida (Gadamer, 2006).

La elección del enfoque hermenéutico se fundamenta en su capacidad para develar los sentidos pedagógicos subyacentes en los discursos y prácticas de los docentes universitarios, comprendiendo la tecnología no solo como recurso, sino como mediación cultural que reconfigura la enseñanza y el aprendizaje; esta orientación epistemológica permitió abordar el fenómeno desde una lógica reflexiva, reconociendo al investigador como un intérprete que co-construye significados junto con los participantes (Ricoeur, 2008).

La investigación se realizó con ocho docentes universitarios pertenecientes a distintas universidades privadas del Perú, seleccionados mediante muestreo intencional teórico; además se consideraron como criterios de inclusión: (a) contar con al menos diez años de experiencia docente universitaria; (b) haber participado activamente en procesos de enseñanza híbrida durante los últimos cinco años; y (c) poseer formación complementaria en herramientas o entornos digitales educativos, así, este perfil permitió obtener diversidad de experiencias sin perder profundidad interpretativa.

El criterio de saturación teórica se alcanzó en la octava entrevista, momento en que los discursos comenzaron a mostrar redundancia semántica y estabilidad conceptual en las categorías emergentes, lo cual justificó el cierre del proceso de recolección de datos (Maher, 2005).

Asimismo, la técnica aplicada fue la entrevista y el instrumento utilizado fue la guía de entrevista semi estructurada, que según Miles y Huberman (1994) permiten recopilar datos de los encuestados haciendo uso de un guion que contiene las preguntas abiertas o temas que se tratarán a lo largo de la entrevista; de esta forma, el entrevistador crea un estilo para sí mismo y para la entrevista personal. En esta guía de entrevista se plantearon 12 preguntas abiertas relacionadas a las competencias digitales en ambientes híbridos universitarios. Se siguió un proceso inductivo basado en cinco categorías: 1. Informatización y alfabetización informacional, 2. Comunicación, 3. Creación del contenido digital, 4. Creación de evaluaciones, 5. Capacitación docente en TIC, la cual está basada en la revisión del Marco común de competencia digital docente (INTEF, 2017).

La validación de contenido se realizó mediante juicio de tres expertos con trayectoria en investigación educativa y formación docente universitaria, en la que se evaluó la claridad, coherencia y pertinencia de los ítems, incorporando las sugerencias que reforzaron su consistencia conceptual. Las entrevistas se efectuaron de manera virtual a través de Zoom, con una duración promedio de 50 minutos por participante; además, todas fueron grabadas con consentimiento informado, en conformidad con los principios éticos de confidencialidad, anonimato y voluntariedad.

Luego, siguió un análisis deductivo para cada categoría, que consistió en la codificación usando el software Atlas ti, el cual fue realizado por tres de los autores de forma independiente, con la finalidad de asegurar su pertinencia y claridad; finalmente, se realizó la discusión y en consenso se obtuvo la versión final para la presentación de los resultados, de esta forma se consolidó la validez hermenéutica del proceso interpretativo (Lincoln y Guba, 1985).

### 3. Resultados

Se presentan los códigos identificados de la categoría Informatización y alfabetización informacional en la Tabla 1

**Tabla 1.**  
Códigos de la categoría 1.

Categoría	Códigos	Cantidad
Informatización y alfabetización informacional	Soporte y autoformación	49
	Búsqueda y evaluación de información	29
	Gestión de datos y archivos	15
	Creación y edición de contenidos	10
	Acceso a recursos digitales	6

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes universitarios

Los docentes evidenciaron una transición gradual desde el uso de buscadores generales hacia el acceso a bases de datos académicas especializadas, lo que refleja una evolución en su alfabetización informacional. Este cambio responde al reconocimiento de la necesidad de sustentar las clases con evidencia científica y de organizar de forma eficiente los recursos digitales utilizados. No obstante, la autoformación aún depende en gran medida de la iniciativa personal del docente más que de programas institucionales sistemáticos; en consecuencia, se advierte la urgencia de promover políticas universitarias de formación continua que consoliden la competencia informacional como un proceso permanente y acompañado.

Se presentan los códigos identificados de la categoría Comunicación en la Tabla 2

**Tabla 2.**  
Códigos de la categoría 2.

Categoría	Códigos	Cantidad
Comunicación	Comunicación con estudiantes	38
	Mensajería instantánea y canales informales	13
	Uso de plataformas de comunicación institucional	11
	Foros, anuncios y retroalimentación diferida	6
	Gestión de canales y tiempos de respuesta	4

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes universitarios

Los hallazgos evidencian que la comunicación docente se desarrolla mediante una combinación de canales institucionales y no institucionales, aunque esta práctica agiliza la interacción, también puede generar confusión sobre los límites formales de la comunicación educativa. Se identificó la necesidad de normas institucionales claras para regular los tiempos y medios de contacto, promoviendo una comunicación asincrónica organizada y con criterios pedagógicos de trazabilidad. Los docentes coincidieron en que los foros virtuales y las retroalimentaciones diferidas son recursos subutilizados, pese a su potencial para fomentar la reflexión y la autonomía del estudiante.

Se presentan los códigos identificados de la categoría Creación del contenido digital en la Tabla 3

**Tabla 3.**  
Códigos de la categoría 3.

Categoría	Códigos	Cantidad
Creación del contenido digital	Selección de las herramientas	22
	Evaluación del contenido	14
	Interactividad con herramientas multimedia	5
	Colaboración y creación	4

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes universitarios

La creación de contenidos digitales se asocia principalmente al uso de herramientas de diseño y gestión de aprendizaje, si bien los docentes reconocen la utilidad de estos recursos, el énfasis recae más en la herramienta que en su diseño pedagógico. Pocos docentes logran integrar los contenidos digitales en estrategias de aprendizaje activo o colaborativo. En consecuencia, se evidencia una brecha entre la producción técnica de materiales y la mediación didáctica reflexiva, así los docentes que logran combinar ambos enfoques destacan que la interactividad multimedia estimula la participación y la comprensión conceptual

Se presentan los códigos identificados de la Creación de evaluaciones en la Tabla 4

**Tabla 4.**  
Códigos de la categoría 4.

Categoría	Códigos	Cantidad
Creación de evaluaciones	Evaluación formativa	20
	Retroalimentación	16
	Preguntas abiertas	7
	Rúbricas	5
	Plataformas virtuales	4

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes universitarios

Los resultados reflejan una predominancia del enfoque formativo de la evaluación, centrado en el monitoreo del progreso del estudiante y la retroalimentación constante. Los docentes valoran la utilidad de las plataformas virtuales para diseñar evaluaciones dinámicas, gestionar calificaciones y ofrecer comentarios personalizados. Asimismo, existe una preferencia por tareas abiertas como ensayos, estudios de caso, proyectos, las cuales promueven la aplicación del conocimiento y el pensamiento crítico.

Se presentan los códigos identificados de la categoría Capacitación docente en TIC en la Tabla 5

**Tabla 5.**  
Códigos de la categoría 5.

Categoría	Códigos	Cantidad
Capacitación docente en TIC	Contenido temático en TIC	97
	Acceso a capacitaciones	54
	Competencias docentes	40
	Apoyo institucional	31
	Barreras y desafíos	14
	Motivación	7

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes universitarios

Los docentes reconocen que las capacitaciones institucionales en TIC se enfocan principalmente en el manejo técnico de plataformas, dejando en segundo plano los aspectos pedagógicos y de diseño instruccional. Esta situación limita el desarrollo integral de las competencias digitales, ya que saber usar la herramienta no garantiza su integración pedagógica eficaz. Se destaca la importancia de equilibrar los componentes técnicos y didácticos, así como de ofrecer micro capacitaciones asincrónicas y tutorías personalizadas que se ajusten al ritmo laboral del profesorado; así, la motivación y el reconocimiento institucional emergen como factores clave para sostener procesos de formación continua

#### 4. Discusión

El análisis hermenéutico de los hallazgos permitió comprender que la integración pedagógica de las competencias digitales en la enseñanza híbrida universitaria constituye un proceso gradual, condicionado por factores institucionales, pedagógicos y actitudinales. En correspondencia con el objetivo del estudio, los resultados revelan avances significativos en el desarrollo de capacidades técnicas, pero también persistentes vacíos en la articulación pedagógica de las tecnologías dentro de las prácticas docentes.

La alfabetización informacional se consolida como el primer nivel de apropiación tecnológica. Los docentes han transitado de un uso básico de buscadores hacia la consulta de bases de datos académicas y el manejo organizado de archivos digitales, lo que representa un avance en términos de calidad informativa. Sin embargo, esta competencia se mantiene centrada en la búsqueda instrumental y no en la curaduría crítica de la información, que es esencial para la construcción de conocimiento en entornos híbridos (Burgos-Videla et al., 2021). Esta situación coincide con lo señalado por INTEF (2017), al advertir que la alfabetización digital docente debe implicar el desarrollo de pensamiento crítico y de capacidades de gestión de datos relevantes para la práctica educativa.

La comunicación constituye un eje transversal en los procesos híbridos. Los resultados evidencian que los docentes combinan canales institucionales y alternativos, lo que refleja flexibilidad comunicativa, pero también la ausencia de una política formal sobre su uso. Esta práctica, aunque funcional, puede diluir los límites pedagógicos y afectar la trazabilidad de la retroalimentación. Coincidiendo con Saavedra et al. (2022), se reconoce la necesidad de estructurar la comunicación asincrónica como espacio formativo, donde el docente acompañe el proceso reflexivo del estudiante. Asimismo, la literatura enfatiza que la comunicación pedagógica digital debe apoyarse en estrategias colaborativas, potenciando la autonomía y la interacción crítica (Honeycutt & Sears, 2020).

En cuanto a la creación de contenidos, los docentes muestran dominio técnico de herramientas, pero con escasa integración de principios de diseño instruccional. Esta tendencia coincide con Carbonell (2021), quien advierte que el uso de recursos tecnológicos no garantiza innovación educativa si no se acompaña de una intención pedagógica clara. Los materiales digitales deben responder a criterios de interactividad, accesibilidad y coherencia didáctica, lo que requiere

competencias que integren creatividad y diseño pedagógico digital (Cabero-Almenara et al., 2021).

Los hallazgos sobre evaluación evidencian un giro hacia la evaluación formativa y auténtica, orientada al seguimiento y la retroalimentación. Esta transición refleja un cambio paradigmático coherente con las propuestas de Zárate et al. (2020), quienes sostienen que las competencias digitales favorecen la evaluación continua y el pensamiento crítico. No obstante, el uso de rúbricas y retroalimentaciones aún se limita a algunos docentes con mayor experiencia tecnológica. La literatura reciente sugiere que las plataformas virtuales deben ser entendidas como espacios de análisis de aprendizaje, no solo de calificación (Divjak et al., 2022).

La capacitación en TIC se percibe como el pilar del desarrollo de las competencias digitales; sin embargo, los resultados evidencian que prevalece un enfoque centrado en el manejo técnico, sin una correspondencia con la dimensión pedagógica del aprendizaje mediado por tecnología. Tal como plantea De la Torre et al. (2022), el desarrollo profesional docente requiere integrar la reflexión crítica sobre la práctica digital, más allá del uso de recursos. Además, se identifican barreras vinculadas al tiempo y la carga laboral, lo que concuerda con los hallazgos de Youhasan et al. (2022), quienes recomiendan modelos de formación modular y flexibles.

Por lo tanto, la discusión evidencia que la integración pedagógica de las competencias digitales en la enseñanza híbrida universitaria no puede entenderse únicamente como un proceso de actualización tecnológica, sino como una transformación cultural y pedagógica que redefine los roles del docente y del estudiante en la educación superior. La articulación efectiva entre alfabetización digital, comunicación pedagógica, creación de contenidos, evaluación y desarrollo profesional requiere una visión institucional sistémica que promueva la sostenibilidad de las prácticas digitales.

Desde una perspectiva crítica, la docencia universitaria híbrida demanda un modelo de competencia digital reflexiva, en el que el profesorado asuma la tecnología como mediación cognitiva y no como fin instrumental, lo que implica consolidar una cultura educativa digital basada en la colaboración, la innovación y la formación continua, orientada hacia una enseñanza universitaria de calidad en escenarios postpandemia.

## 5. Conclusiones

El estudio permitió comprender críticamente cómo los docentes universitarios integran las competencias digitales en entornos híbridos, revelando que la apropiación tecnológica en la educación superior peruana se encuentra en un proceso de consolidación desigual. Aunque los participantes muestran avances en el uso de plataformas y herramientas digitales, la dimensión pedagógica de dicha integración aún demanda un desarrollo más profundo y reflexivo.

En primer lugar, la alfabetización informacional se consolida como una competencia de base que posibilita la búsqueda, gestión y organización de información académica relevante. No obstante, la ausencia de políticas institucionales de formación continua impide su evolución hacia una práctica crítica y colaborativa. En este sentido, la competencia digital docente debe ser concebida como un proceso permanente y acompañado, sustentado en comunidades de aprendizaje profesional.

En segundo lugar, las prácticas de comunicación y colaboración digital evidencian flexibilidad, pero también dispersión de criterios. Los docentes alternan entre canales formales (LMS) e informales (mensajería instantánea), lo que agiliza la interacción pero dificulta la trazabilidad pedagógica. Se requiere institucionalizar estrategias de comunicación asincrónica y establecer protocolos de interacción educativa digital que fortalezcan la cohesión y la claridad de los procesos formativos.

En tercer lugar, la creación de contenidos digitales refleja un manejo competente de herramientas, aunque predominantemente técnico. La innovación pedagógica sigue supeditada al dominio instrumental. Por tanto, resulta indispensable promover una formación en diseño instruccional

digital que permita transformar la herramienta en una mediación cognitiva y creativa, coherente con los objetivos de aprendizaje.

En cuarto lugar, la evaluación en entornos híbridos se orienta crecientemente hacia modelos formativos, lo que constituye un avance relevante; sin embargo, su potencial analítico aún no se aprovecha plenamente. Integrar la analítica de aprendizaje y la retroalimentación personalizada fortalecería la dimensión formativa y favorecería la autonomía estudiantil, alineándose con las tendencias de evaluación auténtica y reflexiva.

Finalmente, la capacitación docente en TIC continúa siendo el principal soporte para el desarrollo profesional, aunque su orientación predominantemente técnica limita la apropiación pedagógica de la tecnología. Se recomienda transitar hacia un modelo de desarrollo profesional docente digital integral, articulado con las necesidades del contexto y con oportunidades flexibles de formación y acompañamiento.

Por tanto, se reafirma que la integración pedagógica de las competencias digitales en la enseñanza híbrida no se reduce a la adopción de herramientas, sino que exige una transformación cultural e institucional que reconozca la tecnología como un componente estructural de la práctica docente universitaria; así, promover una cultura de innovación educativa digital, basada en la reflexión crítica, la colaboración y el aprendizaje continuo, constituye la vía más sólida para avanzar hacia una educación superior de calidad, inclusiva y sostenible en la era post digital.

## Referencias

- Alanya-Beltran, J., Alza, M., Diaz, M., y Ochoa, F. (2021). Educación durante la pandemia COVID-19. Uso de la tecnología en la nube: Jamboard. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informacao*, (E44), 39–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8668401>
- Betancur-Chicué, V., Gómez-Ardila, S., Cárdenas-Rodríguez, Y., Hernández-Gómez, S., Galindo-Cuesta, J., & Cadrazco-Suárez, M. (2023). Instrumento para la identificación de competencias digitales docentes: Validación de un instrumento basado en el DigCompEdu en la Universidad de la Salle, Colombia. *Revista Prisma Social*, (41), 27–46. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4970>
- Burgos-Videla, C., Rojas, W., Meneses, E., y Martínez, J. (2021). Digital competence analysis of university students using latent classes. *Education Sciences*, 11(8), <https://doi.org/10.3390/educsci11080385>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A., y Llorente-Cejudo, C. (2021). Evaluation of university t-MOOC on teaching digital competences through expert judgment according to the DigCompEdu Framework. *Revista de Educación a Distancia*, 21(67), <https://doi.org/10.6018/RED.476891>
- Carbonell, C. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1154-1171. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.10>
- Chen, X. (April, 2021). *Design of a Hybrid Classroom Teaching Quality Evaluation System Based on Information Technology* [Conference Paper]. 2020 International Conference on Artificial Intelligence, Computer Networks and Communications, AICNC 2020, Lijiang, China. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1852/3/032025>

- Ching, K., Zerouali, A., Koenen, J., & Erduran, S. (2025). Do generative artificial intelligence (GenAI) and science education mix? A systematic review of the literature. *Studies in Science Education*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/03057267.2025.2578091>
- Cored, S., Liessa, M., Vázquez, S., Latorre, C., y Anzano, S. (2021). Digital Competence of University Teachers of Social and Legal Sciences from a Gender Perspective. *Education sciences*, 11(12), 1-16. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/12/806>
- De la Torre, R., Ramirez, J., Garay, J., Mayorga-Rojas, J. y Centurión-Larrea, A. (2022). Knowledge management, digital competence, and reflective teaching practice in the Covid-19 context. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E48), 219-230. <https://search.proquest.com/openview/cd92baa44b47fef41273ffc2adbfe4cd/1?pq-origsite=gscholarycl=1006393>
- Divjak, B., Rienties, B., Iniesto, F., Vondra, P. y Žižak, M. (2022) Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: findings and future research recommendations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-24, <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00316-4>
- Flores, Z., Ramirez, J., Arana, A., Fuster-Guillen, D., & Uribe-Hernández, Y. (2022). Didactic strategies and digital competences in the teaching practice of teachers with remote work in Lima-2021. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E48), 269-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=351197>
- Gadamer, H. (2006). *Verdad y Método*. Editorial Sígueme.
- Honeycutt, L. y Sears, E. (2020). Teaching Spanish in the United States in the digital age: Strategies and approaches on teaching Spanish in online and hybrid classes. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(2), 1-14, <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.838>
- INTEF. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Khodaei, S., Hasanvand, S., Gholami, M., Mokhayeri, Y., y Amini, M. (2022). The effect of the online flipped classroom on self-directed learning readiness and metacognitive awareness in nursing students during the COVID-19 pandemic. *BMC Nursing*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00804-6>
- Lai, C., y Shi, Z. (2025). Teachers' digital initiatives to bridge students' in- class and out- of- class language learning and the influencing factors. *British Journal of Educational Technology*, 56(6), 2595-2622. <https://doi.org/10.1111/bjet.13595>
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquire*. Sage Publications.
- Maher, A. (2025). Rigour in interpretive qualitative research in education: Ideas to think with. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 2099-2115. <https://doi.org/10.1002/berj.4156>
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.

- Ni, K., Dai, H., y Brown, C. (2025). Secondary school students' learning persistence in human-AI hybrid learning: The supplementary role of parental mediation. *British Journal of Educational Technology*, 56(6). <https://doi.org/10.1111/bjet.13563>
- Quintana, L., y Hermida, J. (2020). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en psicología*, 16(2), 73-88. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3593031>
- Saavedra, M., Saavedra, C., Medina, C., Sedamano, M., y Saavedra, D. (2022). Aulas híbridas: la nueva normalidad de la educación superior a partir del Covid-19. *Apuntes Universitarios.Revista de Investigación*, 12(2), 162-178. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/1044/883>
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción*. Prometeo libros
- Ruiz-Ramírez, J., Tamayo-Preval, D. y Montiel-Cabello, H. (2020). Competencias digitales de los docentes en la modalidad de clases en línea: Estudio de caso en el contexto de crisis sanitaria. *Texto Livre*, 13(3), 47-62. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25592>
- Tassara-Salviati, C. F. J. ., Vargas-Merino, J. A., Rivarola Ganosa, I. ., Quispe-Huarancca, J. ., & Escudero-Simon, W. . (2023). Competencias digitales en estudiantado peruano de administración de empresas: Un estudio comparativo. *Revista Prisma Social*, (41), 47–66. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4966>
- Youhasan, P., Henning, M., Chen, Y. y Lyndon, M. (2022). Developing and evaluating an educational web-based tool for health professions education: the Flipped Classroom Navigator. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03647-6>
- Zárate, A., Gurieva, N. y Jiménez, V. (2020). La práctica holística de las competencias digitales docentes: Diagnóstico y prospectiva. *Pensamiento Educativo*, 57(1), <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.10>
- Zhangze, C., Jia, Z., McGrane, J., Hopfenbeck, T., Wang, Y., y Ji, Y. (2024). More inspiration and attention: How Generative AI tools impact graduate students' affective engagement in L2 source-based academic writing. *Computers & Education*, 242. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105495>