

Capítulo 6

Perspectivas acerca de las políticas institucionales y actitudes de docentes universitarios en torno a la cultura digital

Patricio Sebastián Henríquez Ritchie
Universidad Autónoma de Baja California
<https://orcid.org/0000-0002-1026-3379>

Isaac de Jesús Palazuelos Rojo
Universidad Autónoma de Baja California
<https://orcid.org/0000-0001-8150-9201>

Carlos Javier Del Cid García
Universidad Autónoma de Baja California
<https://orcid.org/0000-0001-7579-7331>

<https://doi.org/10.61728/AE20252236>



Introducción

En una ecología social compleja ensamblada por actores humanos y la presencia cada vez mayor de actantes no humanos vinculados con el desarrollo tecnológico (Latour, 2008), se hace necesario entender las transformaciones históricas que de ello se derivan. En este mismo sentido, los cambios macroestructurales no pueden entenderse sin considerar los niveles micro que los componen, a saber que todo cambio estructural repercute en las maneras en que los actores sociales perciben su entorno e interactúan en él.

En la actualidad, el binomio humano-tecnología presenta una serie de disparidades altamente significativas en cuanto a la celeridad de cambio y adaptación, siendo los objetos tecnológicos mucho más veloces en la reformulación de sus modelos y, por ende, en sus capacidades adaptativas. Derivado de ello, es de suma relevancia entender los procesos cognitivos, conductuales y afectivos, sobre los cuales se fundamentan las percepciones y las actitudes de los sujetos sociales frente a las grandes transformaciones tecnológicas de nuestra era. En otras palabras, es importante comprender y analizar el papel que desempeñan los individuos en el contexto de la denominada cuarta revolución industrial o industria 4.0 (Schwab, 2016).

En las últimas dos décadas, las tecnologías de comunicación e información digital se han diseminado en todos los espacios de la vida social, política y económica. Para las sociedades contemporáneas, estos dispositivos tecnológicos se han convertido en una condición *sine qua non* para el propio desarrollo de las actividades cotidianas, sea desde el ámbito laboral o doméstico. Por tanto, esto implica la necesidad de una gran diversidad de enfoques teórico-metodológicos, sobre los cuales se fundamente la producción académica que permita comprender el binomio en campos muy particulares de la vida social y altamente diferenciados entre sí.

El presente trabajo se propone abonar a las discusiones teóricas y metodológicas en torno al papel que desempeñan los profesores universitarios frente a las transformaciones tecnológicas de su entorno desde dos dimensiones. La primera se vincula con las perspectivas que han construido los docentes con respecto a las políticas institucionales desarrolladas en materia de incorporación tecnológica, ya sea en términos de infraestructura o de esquemas curriculares. La segunda dimensión se enfoca en el análisis de las actitudes que tienen estos docentes en relación con la propia cultura digital, partiendo del axioma de que no son agentes externos a la misma, sino que, tanto en su vida privada como en los espacios escolares, mantienen un vínculo intrínseco con el uso de tecnologías digitales.

Antecedentes teóricos

Casillas y Ramírez (2019) concluyen que la incorporación de las tecnologías digitales en las dinámicas de las instituciones educativas es un proceso irreversible que no admite retrasos; sobre dicha base proponen profundizar el debate en relación con: 1) los productos digitales o softwares educativos que se emplean, 2) las asignaturas en las que los diferentes softwares educativos pueden intervenir, 3) las estrategias de enseñanza basadas en el uso de softwares. Los autores señalan que estas tres dimensiones están atravesadas por múltiples condiciones de desigualdad, tanto entre estudiantes y docentes, como entre disciplinas o facultades, entre instituciones educativas, regiones o incluso países. En este sentido, es necesario construir un proceso de incorporación tecnológica que sea reflexivo, legítimo e inclusivo. Reconociendo en todo momento que la cultura digital ha influido en las instituciones de educación superior, afectando rutinas, formas de gestión y prácticas académicas.

Por su parte, Dussel (2014) centra su trabajo de investigación en la conformación del currículum escolar y cómo las políticas educativas en torno a este se han transformado con el advenimiento de la cultura digital en las IES. La autora hace una crítica a los diversos criterios que ha introducido la cultura digital en la definición del currículum educativo, en relación con las formas de organizar y jerarquizar el conocimiento con

base en la popularidad, los gustos de los consumidores y las respuestas emocionales. El posicionamiento de Dussel (2014) es de gran relevancia ya que permite visibilizar el paralelismo que han desarrollado las políticas educativas con las diversas formas de marketing asociadas al Big-Data.

De acuerdo con López y Bernal (2015), existe un distanciamiento entre las políticas educativas y las prácticas digitales que no ha podido ser resuelto ni con reformas educativas ni con las innovaciones pedagógicas, tanto en prácticas docentes como a nivel de incorporación tecnológica en las aulas. Los autores plantean que, con los avances tecnológicos, la cultura se ha complejizado en formas rizomáticas, de tal manera que la información y el conocimiento no pueden transmitirse de manera vertical, mientras que las instituciones educativas siguen formulando políticas lineales y poco complejas, manteniéndose al margen de los nuevos “modos de construir, gestionar y diseminar el conocimiento” (p. 108).

Dussel y Williams (2023) hacen un análisis comparativo de las políticas educativas en torno a la incorporación tecnológica en México entre los gobiernos de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y Andrés Manuel López Obrador (2018-2024). Los autores concluyen que, aunque ambos gobiernos han promovido la digitalización como herramienta de desarrollo económico y reducción de desigualdades, el enfoque ha variado. Mientras el sexenio 2012-2018 priorizó habilidades digitales para la empleabilidad, el sexenio 2018-2024 desplazó el discurso hacia la cultura digital, sin abordar críticamente la datificación ni la gobernanza digital. Pese a los cambios de enfoque, la digitalización sigue viéndose como un proceso inevitable, pero con poca reflexión sobre su impacto pedagógico. Además, la falta de conectividad y acceso a dispositivos sigue siendo un obstáculo significativo. En ambos sexenios destaca la ausencia de debates sobre big data, colonialismo de datos y vigilancia digital en las políticas educativas. Finalmente, plantean que la agenda digital sigue subordinada a otras prioridades, con un enfoque limitado en su potencial transformador para la educación.

Por su parte, el constructo de actitudes se ha analizado dentro de la investigación social desde muchos ángulos y se vincula con las predisposiciones que muestran los sujetos frente a una situación u objeto determinado. Operacionalmente, las actitudes se trifurcan en los siguientes

componentes: cognitivos, conductuales (connativos) y afectivos (Castro de Bustamante, 2002; Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004; Muñoz, Aular de Durán, Reyes y Leal, 2010). El primer componente remite al conjunto de conocimientos, creencias, opiniones y expectativas que los sujetos poseen acerca de la situación u objeto en cuestión; es decir, lo que conocen, creen y esperan respecto al evento o recurso. El componente conductual o connativo se manifiesta a través de los comportamientos, acciones, intenciones y disposiciones, favorables o desfavorables, de los sujetos frente a tal situación u objeto; en otras palabras, cómo actúan y cómo se posicionan los individuos al respecto, positiva o negativamente. Por último, el componente afectivo se refiere a las emociones, valores, preferencias y sentimientos de agrado/desagrado frente a la situación u objeto; es decir, cómo se sienten los sujetos y qué sensaciones generan acerca del estímulo, acción o recurso.

Aunado a lo anterior, a lo largo de las últimas décadas en la educación superior se han ido incorporando paulatinamente diversas tecnologías en los procesos educativos. La integración de la tecnología digital en la educación superior supuso un reto significativo que ha implicado diversos cambios e innovaciones en los procesos educativos (Aguilar et al., 2019; Martínez-García et al., 2021). En estos procesos, uno de los factores principales en la incorporación y aprovechamiento es el académico, que cumple la función de gestionar los contextos de enseñanza y aprendizaje (Paz et al., 2022).

La capacidad de los profesores para obtener el máximo beneficio de la inclusión de la tecnología digital se relaciona con sus competencias digitales docentes y con las actitudes que estos tengan hacia la incorporación de la tecnología en los procesos pedagógicos (Gómez y Tecedor, 2024; Paz et al., 2022). Sumado a ello, está la capacidad de agencia y la percepción de utilidad de las tecnologías digitales para mejorar los procesos formativos, especialmente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (Socorro-Ovalles, 2024; Usart, 2023).

Las particularidades de los métodos de enseñanza en cada disciplina implican procesos diferentes de inclusión de las herramientas digitales. No obstante, la formación y el tiempo adecuados para adaptarse a las estrategias y requerimientos de la integración de tecnologías se relacio-

nan con la presentación de actitudes positivas frente a las innovaciones en la enseñanza (Bernate y Fonseca, 2023; Guano-Merino et al., 2021; Socorro-Ovalles, 2024). Para evitar la simple sustitución o cambio de formato a versiones digitales de los materiales, libros de texto, pizarrón, videoconferencias, entre otros (Aguilar et al., 2019).

Para generar un cambio cualitativo en los procesos de planeación didáctica, evaluación y gestión de ambientes de aprendizaje apropiados mediante la integración de la tecnología digital, es necesario desarrollar las competencias pertinentes. Las actitudes hacia las tecnologías digitales se componen de un conjunto de creencias, procesos cognitivos, factores disposicionales y contextuales que determinan la forma en la que los profesores interactúan con las herramientas digitales y su incorporación en los procesos pedagógicos (Flores-Lueg y Roig, 2019; Moreira-Choez et al., 2024).

Con base en los antecedentes anteriores, el presente capítulo tiene como objetivo analizar las percepciones acerca de las políticas institucionales y las actitudes de los docentes universitarios, adscritos a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México, en torno a la cultura digital. En este sentido, se interesa en conocer la opinión de los docentes universitarios acerca de las políticas institucionales relacionadas con algunos aspectos de la cultura digital en contextos de educación superior, así como sus actitudes (componentes cognitivo, conductual y afectivo) frente a ciertos aspectos asociados a la cultura digital en contextos universitarios. Se espera que los resultados reportados en este documento sean de utilidad para comprender de mejor manera la cultura digital en las instituciones de educación superior (IES) y promuevan lineamientos tanto teóricos como metodológicos para su incorporación en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos universitarios.

Método

El enfoque del estudio es de corte cuantitativo, con un alcance descriptivo y comparativo, diseño no experimental y un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que los participantes accedieron de manera voluntaria.

El contexto espacial del estudio estuvo demarcado en la FCAYS de la UABC: dentro de esta unidad académica, se ofrecen ocho programas de estudio de pregrado (licenciaturas) que se agrupan en tres áreas de conocimiento: ciencias jurídicas (Derecho); ciencias sociales (Psicología, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación); y ciencias administrativas (Administración de Empresas, Contaduría, Inteligencia de Negocios). Adicionalmente, en la FCAYS se ofrecen programas de maestría y doctorado en estas tres áreas de conocimiento. El contexto temporal del estudio estuvo delimitado al período 2024-2.

El total de participantes en este estudio fue de 121 docentes, los cuales representan el 44.1 % de la población de docentes de FCAYS del período anterior (N=274) y fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que los docentes accedieron a participar de manera voluntaria. Como se observa en la Tabla 1, según datos oficiales de la UABC, durante el período 2024-1 la población (N) de mujeres (140; 51.1 %) fue levemente mayor que la población varonil (134; 48.9 %). En la muestra de participantes de este estudio, la proporción según sexo continuó equilibrada, con una leve mayoría de hombres (51.2 %), por sobre las mujeres (48.8 %). Por su parte, respecto a la variable edad, a nivel general la muestra de participantes arrojó una media de 47.1 años (con una desviación estándar de 9.1 años): esta tendencia disminuyó en las mujeres, quienes obtuvieron una media de 45.4 años (d.e. = 8.3), y aumentó para los hombres, que arrojaron una media de 47.1 años de edad (d.e. = 9.1). Para analizar las diferencias en las medias de la edad entre mujeres y hombres, se realizó un análisis t-student para muestras independientes, el cual arrojó un valor Sig. = .05 (95 % de confianza) que confirma las diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos según su edad.

Tabla 1
Población y muestra de participantes, FCAYS, UABC.

		Mujeres		Hombres		Total	
		n	%	n	%	n	%
Población		140	51.1	134	48.9	274	100.0
Muestra		59	48.8	62	51.2	121	100.0
		Media	d.e.	Media	d.e.	Media	d.e.
Edad		45.4	8.3	48.7	9.7	47.1	9.1
t-student	Valor	-1,969					
	Sig.	.05					

Fuente: elaboración propia.

Para el presente estudio, se diseñó y aplicó la Escala de Cultura Digital de Docentes de Educación Superior (ECD-DES), el cual consta de 47 reactivos medidos en escalas nominales (dicotómicas y categóricas), ordinales y de razón. Este instrumento abarca cuatro secciones (aspectos sociodemográficos, tecnológicos, políticas institucionales y actitudinales) y sus propiedades psicométricas se analizan dentro de otro capítulo de este libro (Henríquez, Pérez Morán, Contreras y López, 2025). En función de los objetivos del este documento, se analizaron los resultados derivados de los aspectos de políticas institucionales y actitudinales de la ECD-DES (Tabla 2):

Tabla 2
Aspectos de políticas institucionales y actitudinales de la ECD-DES, FCAYS, 2024-2.

Secciones	Variables	Reactivos
Aspectos de políticas institucionales	Promoción	Su universidad promueve en sus docentes el uso educativo de recursos tecnológicos digitales.
	Disposición	Su universidad pone a disposición de sus docentes recursos digitales actualizados (bibliotecas virtuales, bases de datos académicas, programas como Office, Autocad, SPSS) para apoyar sus actividades académicas.
	Conectividad	Su universidad mantiene una conexión a Internet (Wi-Fi) que funcione en todas partes y sin interrupciones dentro de tu Facultad.
	Incentivos	Su universidad establece incentivos (becas, reconocimientos, financiamiento de proyectos) a docentes para la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza.
	Capacitación	Señale la frecuencia con que su universidad ofrece a sus docentes cursos de capacitación y formación continua para el manejo de recursos digitales con fines educativos.
Aspectos actitudinales	Cognitivos	Creo que el uso de la tecnología digital puede enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
		Pienso que el acceso a la tecnología digital amplía las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula.
		Creo que la tecnología digital expone a los estudiantes a una sobrecarga de información y distracción tecnológica.

Secciones	Variables	Reactivos
	Conductuales	Considero que la integración de la tecnología digital permite personalizar los procesos educativos y atender las necesidades individuales de los estudiantes. Considero que mantenerme actualizado en competencias digitales es esencial para mi desarrollo profesional. Participo activamente en cursos de capacitación relacionados con el desarrollo de competencias digitales. En mis clases, integro solamente herramientas digitales básicas exigidas por la universidad (presentaciones, plataformas). Promuevo en mis estudiantes el uso de programas, plataformas y aplicaciones digitales innovadoras en sus tareas y trabajos.
	Afectivos	Me motiva descubrir e implementar nuevos recursos tecnológicos digitales en la enseñanza. Me siento satisfecho cuando el uso de la tecnología digital promueve la participación de los estudiantes en clases. La creciente digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje me genera desconfianza. Siento que la tecnología digital aporta más control y mayor creatividad en mis métodos de enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al procedimiento, el instrumento se aplicó en línea, de manera asincrónica y por medio de un formato electrónico (Formularios de Google). Primero, se solicitó apoyo al director de la FCAYS y a las coordinaciones de los programas de licenciaturas, para que promovieran

la socialización del instrumento y la participación voluntaria de sus respectivas plantas docentes. Durante todo el mes de noviembre de 2024 el instrumento estuvo disponible para ser contestado. Luego, se procedió a descargar la base de datos (formato Excel), a depurarla (valores perdidos) y trasladarla al paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 26.0, con el propósito de realizar los análisis estadísticos de la información recolectada.

En este capítulo se exponen los resultados derivados del análisis estadístico descriptivo (distribuciones de frecuencia, índices de tendencia central, medidas de dispersión) referidos a las respuestas de los docentes de la FCAYS de la UABC con relación a los aspectos de políticas institucionales y actitudinales de la ECD-DES. De esta manera, se intentó indagar las perspectivas del profesorado universitario respecto a las políticas institucionales relacionadas con la cultura digital, así como sus actitudes en torno a algunos aspectos claves de dicha cultura.

Resultados

En la Tabla 3 se muestran algunas características académicas de los docentes de la FCAYS que participaron en el presente estudio. La mayoría (41.7 %) imparte clases en las licenciaturas englobadas dentro del área de conocimiento de ciencias administrativas, mientras que cerca de un tercio (30.8 %) lo hace en la licenciatura en Derecho (ciencias jurídicas). A su vez, respecto al máximo grado académico alcanzado por los participantes, más de la mitad (52.9 %) asegura tener un título de maestría, junto con más de un tercio (37.2 %) que alcanzan el grado de doctorado. En cuanto al ingreso y permanencia dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se observa que una gran mayoría de los participantes (81.0 %) no pertenecen y solo un 11.6 % se encuentra en el Nivel 1 de este sistema.

Tabla 3*Características académicas de los participantes, FCAYS, UABC 2024-2.*

		n	%
Área de conocimiento	Jurídicas	37	30.8
	Administrativas	50	41.7
	Sociales	33	27.5
Grado académico	Licenciatura	12	9.9
	Maestría	64	52.9
	Doctorado	45	37.2
SNI	No	98	81.0
	Candidato	8	6.6
	Nivel 1	14	11.6
	Nivel 2	1	0.8
	Nivel 3	0	0.0

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la percepción de los participantes en torno a las políticas institucionales de UABC relacionadas con algunos aspectos de cultura digital en contextos educativos, se propusieron cuatro reactivos medidos en escala nominal dicotómica (No/Sí) que indagaron los siguientes aspectos: promoción (si la institución promueve entre el profesorado el uso educativo de los recursos tecnológicos digitales), disposición (la institución pone a disposición de los docentes recursos digitales actualizados, como bibliotecas virtuales, bases de datos académicas, programas, entre otros, como apoyo a sus actividades académicas), conectividad (dentro de la facultad se mantiene una conexión inalámbrica a Internet que funciona en todas partes y sin interrupciones) e incentivos (la institución establece incentivos al profesorado, como becas, reconocimientos, financiamiento de proyectos, entre otros, para la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza).

En la Tabla 4 se observan los resultados relacionados con la percepción de los docentes de FCAYS en torno a las políticas institucionales de UABC asociadas a algunos aspectos de la cultura digital. A nivel gene-

ral, la mayoría de los participantes (94.2 %) aseveró que efectivamente la institución promueve el uso educativo de los recursos tecnológicos digitales entre los docentes, como parte de sus políticas de fomento de la cultura digital. Igualmente, un porcentaje mayoritario asegura que la UABC se preocupa por poner a disposición de sus docentes recursos digitales actualizados para apoyar sus actividades académicas (82.6 %), así como también de ofrecer una conexión inalámbrica a Internet dentro de la FCAYS funcional en todas partes y sin interrupciones (86.0 %). Sin embargo, llama la atención que cerca de la mitad de los participantes (43.8 %) asevera que la institución no establece incentivos a los docentes (becas, reconocimientos, financiamiento de proyectos) para fomentar la integración de los recursos tecnológicos digitales en los procesos de enseñanza.

Tabla 4
Percepción de docentes en torno a políticas institucionales relacionadas con la cultura digital, 2024-2.

	No		Si	
	n	%	n	%
Promueve uso educativo de recursos digitales	7	5.8	114	94.2
Pone a disposición recursos digitales actualizados	21	17.4	100	82.6
Ofrece conexión inalámbrica ubicua y efectiva	17	14.0	104	86.0
Ofrece incentivos para la integración de tecnologías digitales	53	43.8	68	56.2

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, se indagó la percepción de los participantes acerca del grado de frecuencia con que la UABC ofrece al profesorado cursos de capacitación y formación continua en torno al manejo de recursos digitales con fines educativos. Para esto, se utilizó una escala ordinal de 4 puntos entre Nunca y Mensualmente (Tabla 5). Al respecto, la mayoría de los participantes (86.8 %) aseveraron que la institución se preocupa por ofrecer semestralmente este tipo de cursos para capacitar y formar de

manera continua a su planta docente, como parte de los lineamientos de las políticas institucionales que fomentan la cultura digital en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 5

Frecuencia de oferta de cursos de formación continua para uso educativo de recursos digitales.

	n	%
Nunca	1	0.8
Anualmente	3	2.5
Semestralmente	105	86.8
Mensualmente	12	9.9

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la Tabla 6 se observan los resultados en torno a las actitudes de los participantes, divididos en aspectos cognitivos, conductuales y afectivos acerca de la cultura digital en contextos educativos de educación superior. Para esto, se utilizó una escala de Likert de cuatro puntos, entre el desacuerdo y el acuerdo total, la cual se recodificó en dos categorías: Desacuerdo y Acuerdo. Dentro de los aspectos cognitivos, la mayoría de los docentes aseveraron estar de acuerdo en que la tecnología digital puede enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (94.2 %), amplía las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula (95.8 %), y permite personalizar los procesos educativos, atendiendo las necesidades individuales de los estudiantes (85.9 %). Dentro de estos aspectos, llama la atención que cerca de la mitad de los participantes (46.3 %) creen que la tecnología digital expone a los estudiantes a una sobrecarga de información y distracción tecnológica. Respecto a los aspectos conductuales, la mayoría de los participantes aseveran estar de acuerdo en que la actualización en competencias digitales es esencial para su desarrollo profesional (95.0 %) y promueven en sus estudiantes el uso de recursos digitales innovadores en sus tareas y trabajos (85.9 %). Sin embargo, más de un cuarto de los docentes (27.3 %) asevera no participar de manera activa en cursos de capacitación relacionados con el desarrollo de competencias digitales, mientras que más de un tercio (36.4 %) declara

que en sus clases integra solamente las herramientas digitales básicas exigidas por la universidad (presentaciones, uso de plataformas). Por último, dentro de los aspectos afectivos, la mayoría de los participantes (89.2 %) asevera que le motiva descubrir e implementar nuevos recursos tecnológicos digitales en la enseñanza, y siente satisfacción cuando el uso de la tecnología digital promueve la participación de los estudiantes en sus clases (87.6 %). Sin embargo, llama la atención que cerca de una quinta parte de los docentes participantes (19.0 %) se mostraron en desacuerdo respecto a que la tecnología digital aporta más control y mayor creatividad en sus métodos de enseñanza, mientras que cerca de un tercio (31.4 %) se mostró de acuerdo en que la creciente digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje le genera desconfianza, respecto a su integración en los procesos educativos.

Tabla 6
Aspectos actitudinales de los docentes en torno a la cultura digital, 2024-2.

		Desacuerdo		Acuerdo	
		n	%	n	%
Aspectos cognitivos	Enriquecimiento	7	5.8	114	94.2
	Oportunidades	5	4.2	116	95.8
	Sobrecarga informativa	65	53.7	56	46.3
	Personalización	17	14.1	104	85.9
Aspectos conductuales	Actualización	6	5.0	115	95.0
	Capacitación	33	27.3	88	72.7
	Integración básica	44	36.4	77	63.6
	Promoción innovadora	17	14.1	104	85.9
Aspectos afectivos	Motivación	13	10.8	108	89.2
	Satisfacción	15	12.4	106	87.6
	Desconfianza	83	68.6	38	31.4
	Control y creatividad	23	19.0	98	81.0

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados del presente capítulo muestran que la mayoría de los participantes de la FCAYS de la UABC opinan que la institución se preocupa de promover un uso educativo de los recursos tecnológicos digitales entre los docentes (94.2 %), de que sus docentes dispongan de recursos digitales actualizados para apoyar sus actividades académicas (82.6 %) y de ofrecer una conexión inalámbrica a Internet funcional en todas partes y sin interrupciones (86.0 %). Asimismo, un 86.8 % aseguró que la institución oferta semestralmente cursos de formación continua para el uso educativo de los recursos digitales. No obstante esta percepción positiva en torno a algunos aspectos de las políticas institucionales relacionadas con la promoción de la cultura digital, un 43.8 % de los participantes destacó que la institución no establece incentivos a los docentes, tales como becas, reconocimientos o financiamiento de proyectos, para fomentar la integración de los recursos tecnológicos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunos de los hallazgos anteriores coinciden con los estudios de Aguilar, Velázquez y Aguilar (2019), quienes señalan que la innovación docente en educación superior está fuertemente vinculada a la disposición de infraestructura tecnológica adecuada. Sin embargo, la ausencia de incentivos institucionales para fomentar el uso de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje podría sugerir la necesidad de reforzar estrategias de motivación y reconocimiento docente, como lo destacan Paz, Gisbert y Usart (2022).

A su vez, a nivel general, se observaron elementos actitudinales positivos respecto a la cultura digital, considerando sus aspectos cognitivos, conductuales y afectivos. Sin embargo, llama la atención que cerca de la mitad de los participantes (46.3 %) consideran que la tecnología digital expone a los estudiantes a una sobrecarga de información y distracción tecnológica. Junto a esto, cerca de un tercio (27.3 %) asegura que no participa de manera activa en cursos de capacitación relacionados con el desarrollo de competencias digitales, mientras que un 31.4 % está de acuerdo en que el incremento de la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje le genera desconfianza para su integración en

los procesos educativos.

La preocupación por la sobrecarga de información y la desconfianza en la digitalización de la enseñanza evidencian la necesidad de un acompañamiento pedagógico y estrategias de formación continua, como señalan Flores-Lueg y Roig (2019). Asimismo, respecto a esto, Dussel y Williams (2023) enfatizan que los imaginarios sociotécnicos en torno a la tecnología influyen en su aceptación, por lo que es fundamental fortalecer la alfabetización digital y fortalecer estrategias que reduzcan la resistencia al cambio por parte del profesorado universitario.

En conclusión, aunque la UABC ha avanzado significativamente en la promoción del uso educativo de tecnologías digitales y en el fomento de la cultura digital universitaria, es necesario consolidar políticas que incentiven la participación docente en formación digital, que generen espacios de reflexión sobre el impacto de la tecnología en el aprendizaje y que aborden los retos asociados a la confianza y gestión de la información en entornos digitales. Se recomienda también establecer mecanismos de apoyo que mitiguen la sobrecarga informativa y que favorezcan un uso crítico, ético, constructivo y reflexivo de las tecnologías en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, B. O., Velázquez, R. M., y Aguiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la educación superior. *Espacios*, 40, 8-20. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p08.pdf>
- Bernate, J., y Fonseca, I. (2023). Competencias digitales en profesores de Licenciatura de Educación Física. *Retos*, 49, 252-259. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96866>
- Casillas Alvarado, M. Á., & Ramírez Martinell, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 97-111. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n191/0185-2760-resu-48-191-97.pdf>
- Castro de Bustamante, J. (2002). Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática. Caso: 1º y 2º Etapas de Educación Básica. Municipio de San Cristóbal, Estado de Táchira. Tesis para aspirar al grado de Doctora en Pedagogía. Univer-

- sitat Rovira i Virgili, Departament de Pedagogia. Tarragona, España.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Dussel, I., & Williams, F. (2023). Los imaginarios sociotécnicos de la política educativa digital en México (2012-2022). Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 39-60. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26247>
- Flores-Lueg, C. y Roig, R. (2019). Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, 10(27), 151-171. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2019.27.345>
- Gómez, I. y Tecedor, M. (2024). Creencias, actitudes y competencias del docente virtual. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo (eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 70-96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391>
- Guano, D., Herrera, Z., Cazar, S., y Quinaluiza, J. (2021). La inserción de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en la modalidad de educación virtual. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 418-433. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i8.2948>
- Henríquez, Pérez Morán, Contreras y López (2025). *Propiedades psicométricas y estructura interna de la Escala de Cultura Digital de Docentes de Educación Superior (ECD-DES) en México*. En desarrollo.
- Latour, B. (2008). Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires, Manantial.
- López Gil, M. M., & Bernal Bravo, C. (2016). La cultura digital en la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 103-110. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/34523/Dialnet-LaCulturaDigitalEnLaEscuelaPublica-5573949%20%285%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-García, C., Castro-Escalante, C., y Nieto-Mendoza, I. (2021). Educación y tecnología: actitud, conocimiento y el uso de las TIC en

- universitarios barranquilleros de la Facultad de Arquitectura. *Dictamen Libre*, (28), 49-60. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.28.7292>
- Moreira-Choez, J. S., Lamus de Rodríguez, T. M., Olmedo-Cañarte, P. A., y Macías-Macías, J. D. (2024). Valorando el futuro de la educación: Competencias Digitales y Tecnologías de Información y Comunicación en Universidades. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(105), 271-288. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.105.18>
- Muñoz, D., Aular de Durán, J., Reyes, L. y Leal, M. (2010). Actitud investigativa en estudiantes de pregrado: indicadores conductuales, cognitivos y afectivos. *Multiciencias*, 10(extraordinario), 254-258. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90430360040.pdf>
- Paz, L.E., Gisbert, M. y Usart, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 63, 93-130. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652>
- Schwab, K. (2016). La cuarta revolución industrial (D. R. Pérez, Trad.). Recuperado de <https://economiapoliticafeunam.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/klaus-schwab.la-4c2b0-rev.-industrial-2.pdf>
- Socorro-Ovalles, J. A. (2024). Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de la inteligencia artificial generativa (IAG) de modo eficiente. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(3), 1183-1213. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.325>
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En Fernández Sedano et al. *Psicología social, cultura y educación*. Pearson Educación.
- Usart, M. (2023). Tecnologías digitales e inteligencia artificial: evidencias de su efectividad en educación. *Innovaciones Educativas*, 1(25), 7-11. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v25iespecial.5084>

