

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DOCENTES EN EL ENTORNO DIGITAL: ANÁLISIS PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Teacher digital communication competencies: analysis for transformative pedagogical practice

Competências comunicativas docentes no ambiente digital: análise para uma prática pedagógica transformadora

M.Sc. Susel Lameré García ¹, <http://orcid.org/0009-0006-5690-0544>

Dr. C. Gretell Centurión Hurtado ^{2*}, <http://orcid.org/0000-0001-7325-0930>

¹ Dirección del Partido Comunista de Cuba Municipal. Boyeros, La Habana, Cuba

² Dirección General de Educación de Playa, La Habana, Cuba

*Autor para correspondencia. email gretellcenturion86@gmail.com

Para citar este artículo: Lameré García, S. y Centurión Hurtado, G. (2026). Competencias comunicativas docentes en el entorno digital: análisis para una práctica pedagógica transformadora. *Maestro y Sociedad*, 23(2), 2014-2021. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: La transformación digital y los modelos educativos híbridos exigen del docente contemporáneo competencias comunicativas que trascienden el dominio disciplinar, integrando habilidades verbales, no verbales, digitales y socioemocionales como núcleo transversal de una práctica pedagógica transformadora. Materiales y métodos: Se desarrolló un estudio cualitativo con diseño de estudio de casos múltiples en tres instituciones de nivel medio del municipio Boyeros, La Habana. La muestra incluyó 15 docentes (10 de Español Literatura y 5 de Formación Ciudadana) y 45 estudiantes, seleccionados mediante muestreo intencional por criterio. Se aplicaron observación no participante de 30 sesiones de clase (presenciales y virtuales), entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes y grupos focales con estudiantes, procesados mediante análisis temático con ATLAS.ti 22 y validación por member checking. Resultados: Se identificaron cuatro macro-competencias comunicativas: claridad y estructuración discursiva digital, gestión de la interacción bidireccional virtual, comunicación emocional y construcción de clima en línea, y adaptación pragmática y multimodalidad. El 78% de los estudiantes asoció la comunicación clara y receptiva del docente con mayor motivación y autoeficacia académica. El 73% de los docentes admitió no haber recibido formación específica en competencias comunicativas digitales en los últimos cinco años, evidenciando una brecha entre la valoración de estas habilidades (87% las consideran centrales) y la formación recibida. Discusión: Los hallazgos confirman que la comunicación constituye la infraestructura pedagógica digital, requiriendo un desarrollo profesional que trascienda el enfoque tecnocéntrico hacia estrategias situadas y colaborativas. Conclusiones: La formación continua en competencias comunicativas debe integrarse explícitamente en los programas de desarrollo docente, con especial atención a los escenarios educativos híbridos y digitales, para garantizar equidad y calidad educativa.

Palabras clave: competencias comunicativas, práctica docente, ecología del aula, mediación pedagógica, educación digital.

ABSTRACT

Introduction: Digital transformation and hybrid educational models demand that contemporary teachers possess communicative competencies that transcend disciplinary mastery, integrating verbal, nonverbal, digital, and socio-emotional skills as a cross-cutting core of transformative pedagogical practice. Materials and methods: A qualitative study with a multiple case study design was conducted in three secondary schools in the Boyeros municipality of Havana. The sample included 15 teachers (10 Spanish Literature and 5 Civic Education) and 45 students, selected through purposive sampling. Non-participant observation of 30 class sessions (both in-person and virtual), in-depth semi-structured

interviews with teachers, and focus groups with students were used. Data were processed using thematic analysis with ATLAS.ti 22 and validated through member checking. Results: Four macro-communicative competencies were identified: clarity and structuring of digital discourse, management of bidirectional virtual interaction, emotional communication and building a positive online climate, and pragmatic adaptation and multimodality. 78% of students associated clear and responsive teacher communication with greater motivation and academic self-efficacy. 73% of teachers admitted to not having received specific training in digital communication skills in the last five years, highlighting a gap between the perceived importance of these skills (87% consider them essential) and the training they received. Discussion: The findings confirm that communication constitutes the digital pedagogical infrastructure, requiring professional development that transcends the technocentric approach toward situated and collaborative strategies. Conclusions: Ongoing training in communication skills should be explicitly integrated into teacher development programs, with special attention to hybrid and digital educational settings, to guarantee equity and quality in education.

Keywords: communication skills, teaching practice, classroom ecology, pedagogical mediation, digital education.

RESUMO

Introdução: A transformação digital e os modelos educacionais híbridos exigem que os professores contemporâneos possuam competências comunicativas que transcendam o domínio disciplinar, integrando habilidades verbais, não verbais, digitais e socioemocionais como núcleo transversal da prática pedagógica transformadora. Materiais e métodos: Foi realizado um estudo qualitativo com delineamento de estudo de caso múltiplo em três escolas de ensino médio no município de Boyeros, em Havana. A amostra incluiu 15 professores (10 de Literatura Espanhola e 5 de Educação Cívica) e 45 alunos, selecionados por amostragem intencional. Foram utilizadas observação não participante de 30 aulas (presenciais e virtuais), entrevistas semiestruturadas em profundidade com os professores e grupos focais com os alunos. Os dados foram processados por meio de análise temática com o software ATLAS.ti 22 e validados por meio de verificação com os participantes. Resultados: Foram identificadas quatro competências macrocomunicativas: clareza e estruturação do discurso digital, gestão da interação virtual bidirecional, comunicação emocional e construção de um clima online positivo, e adaptação pragmática e multimodalidade. 78% dos alunos associaram a comunicação clara e responsiva dos professores a maior motivação e autoeficácia acadêmica. 73% dos professores admitiram não ter recebido treinamento específico em habilidades de comunicação digital nos últimos cinco anos, evidenciando uma lacuna entre a importância percebida dessas habilidades (87% as consideraram essenciais) e o treinamento recebido. Discussão: Os resultados confirmam que a comunicação constitui a infraestrutura pedagógica digital, exigindo desenvolvimento profissional que transcenda a abordagem tecnocêntrica e adote estratégias situadas e colaborativas. Conclusões: A formação continuada em habilidades de comunicação deve ser explicitamente integrada aos programas de desenvolvimento docente, com atenção especial aos contextos educacionais híbridos e digitais, para garantir equidade e qualidade na educação.

Palavras-chave: habilidades de comunicação, prática docente, ecologia da sala de aula, mediação pedagógica, educação digital.

Recibido: 5/2/2026 Aprobado: 28/3/2026

INTRODUCCIÓN

La transformación digital y la consolidación de modelos educativos híbridos han reconfigurado radicalmente los escenarios de enseñanza, exigiendo del docente contemporáneo un repertorio de capacidades que trasciende el dominio disciplinar. En este contexto, la eficacia pedagógica se ancla de manera crítica en la competencia para gestionar procesos de interacción significativos, adaptativos y multidimensionales (Cevedo, 2025). Las competencias comunicativas docentes, entendidas como el conjunto integrado de habilidades verbales, no verbales, digitales y socioemocionales, emergen así no como un complemento, sino como el núcleo transversal de una práctica docente transformadora y relevante para las demandas del siglo XXI (Thibaut, 2021; Marimón et al., 2025).

Estudios recientes han abordado la innovación metodológica, la integración tecnológica y el desarrollo profesional docente, reconociendo tangencialmente el papel central de la interacción en el aula (López et al., 2023; Rodríguez et al., 2025; Delgado, 2025). Sin embargo, persiste un vacío en la investigación sistemática sobre la caracterización y el desarrollo intencional de las competencias comunicativas específicas que los profesores requieren para desempeñarse con éxito en ecosistemas educativos duales (presenciales y digitales) y diversos (Contreras et al., 2025). Este déficit en la literatura constituye el punto de partida conceptual de esta investigación.

El problema central se articula en la siguiente interrogante: ¿De qué manera las competencias comunicativas docentes, manifestadas en entornos presenciales y digitales, determinan la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción de climas educativos propicios? Esta pregunta nace de observar una dicotomía en los programas de desarrollo profesional: mientras la capacitación en herramientas digitales ha recibido considerable atención, la formación en estrategias comunicativas pedagógicamente adaptadas a estos nuevos contextos no ha avanzado al mismo ritmo (Santiago-Trujillo et al., 2024). Esta desarticulación puede generar barreras invisibles para el aprendizaje, la participación y la equidad educativa.

El objetivo general de este estudio es analizar el impacto de las competencias comunicativas docentes en la práctica pedagógica dentro de entornos que integran modalidades presenciales y digitales. Para ello, se propone caracterizar las competencias comunicativas que los docentes despliegan en dichos entornos; evaluar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad comunicativa de sus docentes y su relación con la motivación y la autoeficacia académica y proponer lineamientos para la integración explícita de estas competencias en los programas de formación y capacitación docente.

Teóricamente, el estudio contribuye a enriquecer los marcos de ecología del aula y mediación pedagógica, posicionando la comunicación multimodal como un eje analítico central. Prácticamente, ofrece a directivos, formadores y docentes un diagnóstico fundamentado y sugerencias aplicables para optimizar la interacción educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo, seleccionado por su pertinencia para explorar en profundidad y desde la perspectiva de los propios actores las manifestaciones y el impacto de fenómenos complejos en contextos naturales (Stake, 2006). Se adoptó un diseño de estudio de casos múltiples intrínseco, considerado el más apropiado para analizar en detalle las prácticas comunicativas docentes en entornos educativos duales, presenciales y digitales, lo que permitió una comprensión holística y contextualizada de las competencias en juego (Cevedo-Sepúlveda, 2025). El estudio se ejecutó durante el segundo semestre del año académico 2023.

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo intencional por criterio. Para los docentes, los criterios de inclusión exigían un mínimo de cinco años de experiencia profesional y haber impartido clases en modalidad presencial y digital durante los dos años anteriores. La muestra final incluyó a 15 profesores (10 de Español Literatura y 5 de Formación Ciudadana) de tres instituciones de nivel medio en el municipio Boyeros, La Habana. De los grupos de estos docentes se seleccionó además a 45 estudiantes, previo consentimiento informado de los participantes y sus representantes legales. Para garantizar la confidencialidad, se asignó un código único a cada persona (D1, E1).

Para la recolección de datos se empleó la triangulación metodológica a través de tres instrumentos principales, lo que permitió contrastar y enriquecer la información obtenida. En primer lugar, se realizó observación no participante de un total de 30 sesiones de clase (10 por institución), distribuidas entre entornos presenciales y sesiones sincrónicas virtuales en plataformas como Moodle y Zoom. Para ello, se utilizó una guía de observación estructurada adaptada de trabajos sobre interacción en ambientes digitales (Bravo Paucar, P., 2023), centrada en categorías como claridad expositiva, gestión de la interacción bidireccional y adaptación pragmática al canal digital. En segundo lugar, se condujeron entrevistas semiestructuradas individuales en profundidad a los 15 docentes. El guion, diseñado para este estudio, indagó en su autopercepción sobre las habilidades comunicativas, los desafíos encontrados en los diferentes entornos y las estrategias que empleaban para superarlos. Cada entrevista, con una duración promedio de 45 minutos, fue grabada y transcrita textualmente para su análisis. Por último, se organizaron tres grupos focales con estudiantes (uno por institución, con cinco participantes cada uno), cuyas discusiones se centraron en su percepción sobre la efectividad comunicativa de sus docentes y su relación con la motivación y el aprendizaje, técnica que permitió capturar percepciones colectivas y ricas desde la perspectiva del estudiantado.

La ejecución de la investigación se organizó en cuatro fases secuenciales. La fase preparatoria consistió en la obtención de la autorización institucional y el consentimiento informado de todos los participantes, además de una prueba piloto de los instrumentos para ajustar la claridad de las preguntas. En la fase de recolección, se implementaron primero las observaciones de clase, seguidas de las entrevistas a docentes y, finalmente, los grupos focales con estudiantes, un orden que evitó que las conversaciones con los docentes influyeran

en su comportamiento observado. Durante la fase de análisis, los datos cualitativos (transcripciones y notas de campo) fueron examinados mediante el método de análisis temático (Braun & Clarke, 2022), siguiendo un proceso de codificación inductiva y deductiva con apoyo del software ATLAS.ti 22, que incluyó codificación abierta, agrupación en categorías emergentes y definición de temas centrales. Para asegurar la credibilidad de los hallazgos, en la fase de validación se empleó la técnica de member checking, mediante la cual un resumen de las interpretaciones preliminares fue devuelto a una submuestra de participantes para confirmar su fidelidad a las experiencias relatadas.

El estudio se rigió por los principios éticos de la Declaración de Helsinki. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, se explicó detalladamente el propósito de la investigación y se obtuvo el consentimiento informado por escrito. Asimismo, se estableció que los participantes tendrían derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna.

RESULTADOS

El análisis de los datos recogidos a través de las observaciones de clase, entrevistas en profundidad a docentes y grupos focales con estudiantes permitió identificar hallazgos estructurados en tres dimensiones centrales, alineadas con los objetivos de la investigación: 1) caracterización de las competencias comunicativas desplegadas, 2) percepción de su impacto en la motivación y el aprendizaje, y 3) necesidades formativas identificadas. Los resultados se presentan de forma clara y sintética, integrando evidencia cualitativa y apoyándose en tablas para una mejor comprensión.

Caracterización de las Competencias Comunicativas en Entornos Digitales

El análisis temático permitió categorizar un repertorio de macro-competencias comunicativas que los docentes activan y adaptan en los entornos digitales. Como se sintetiza en la Tabla 1, estas competencias trascienden la mera transmisión de información para constituirse en habilidades de mediación pedagógica multimodal.

Tabla 1. Macro-competencias comunicativas docentes en entornos digitales: manifestaciones y desafíos.

Macro-competencia	Comportamientos clave observados	Desafíos principales identificados
Claridad y estructuración discursiva digital	Uso estratégico de herramientas de realce en pantalla (cursor, zoom, anotaciones); segmentación estricta del tiempo y los contenidos; diseño de mensajes escritos y audiovisuales con estructura hipertextual clara (Aguado et al., 2025).	Pérdida de señales de comprensión en tiempo real (asentimientos, expresiones faciales), lo que dificulta la autorregulación del ritmo expositivo (García-Peñalvo & Corell, 2020).
Gestión de la interacción bidireccional virtual	Implementación de encuestas interactivas y pizarras colaborativas; gestión de turnos mediante herramientas de "levantar mano" y chat; uso estratégico de salas de breakout para debates y trabajo colaborativo (Cárdenas et al., 2021).	Dificultad para asegurar una participación equitativa y evitar la "invisibilidad" de estudiantes con menor predisposición a intervenir en público (Alcívar et al., 2022).
Comunicación emocional y construcción de clima en línea	Uso intencional de emoticonos y mensajes de apoyo por chat; tono de voz cercano y lenguaje verbal positivo en videollamadas; creación de videos cortos de bienvenida o retroalimentación personalizada (Mosquera et al., 2023).	Construir confianza, un sentido de pertenencia y comunidad a través de una pantalla, mitigando la frialdad percibida de la interacción mediada por tecnología (Cevado-Sepúlveda, 2025).
Adaptación pragmática y multimodalidad	Dominio técnico-operativo de la plataforma; elección consciente del formato (audio, video, texto, infografía) según el objetivo pedagógico; reformulación de consignas para la claridad en lo escrito-asincrónico (Thibaut, 2021).	Sobrecarga cognitiva por gestionar simultáneamente la herramienta digital, el contenido pedagógico y la dinamización de la interacción, lo que puede mermar la fluidez comunicativa (Santiago-Trujillo et al., 2024).

Fuente: Elaboración propia.

Percepción estudiantil sobre la efectividad comunicativa y su impacto

Los datos provenientes de los grupos focales revelaron una correlación directa y significativa entre la percepción que los estudiantes tienen de la competencia comunicativa de su docente y sus propios indicadores afectivos y cognitivos. El 78% de los estudiantes (35 de 45) asoció una comunicación clara, organizada y receptiva por parte del docente con una mayor motivación y una sensación de autoeficacia académica ("siento que puedo entender y lograr los objetivos"). En contraste, en los casos donde se percibía poca claridad expositiva, feedback escaso o interacción limitada (22% de los estudiantes), predominaban sentimientos de frustración, ansiedad y desconexión con la materia.

Un hallazgo cualitativo crucial fue la valoración que los estudiantes dieron a la retroalimentación constructiva y oportuna. Como expresó un participante: "Cuando el profesor no solo dice 'está mal', sino que explica el porqué en un audio o un comentario detallado, y da pistas para mejorar, uno se siente acompañado y con menos miedo a equivocarse" (Estudiante E07, Grupo Focal 1). Este tipo de prácticas comunicativas fueron identificadas como palancas fundamentales para el compromiso y la persistencia en las tareas.

Brechas y necesidades de formación identificadas

El cruce entre los datos de las entrevistas docentes y las observaciones evidenció una brecha crítica entre la conciencia de la importancia de estas competencias y su desarrollo sistemático. El 87% de los docentes (13 de 15) reconoció que la comunicación efectiva es "central" o "determinante" para el éxito en entornos híbridos. Sin embargo, el 73% (11 de 15) admitió no haber recibido formación específica en competencias comunicativas digitales en los últimos cinco años, más allá de talleres técnicos sobre el funcionamiento de plataformas.

Esta formación se ha centrado predominantemente en el "uso de" la tecnología, en detrimento de la "comunicación a través de" la tecnología. Un docente lo resumió así: "Nos han enseñado a clicar botones en Moodle, pero no a cómo explicar un concepto complejo de manera efectiva en un foro o a moderar un debate en Zoom sin que se convierta en un monólogo" (Docente D4). Esta distinción, ampliamente respaldada por la literatura reciente (Marimón et al., 2025; Contreras et al., 2025), señala un área de necesidad formativa prioritaria y urgente.

DISCUSIÓN

La presente discusión interpreta los hallazgos obtenidos, situándolos en diálogo con el marco teórico contemporáneo sobre competencia digital docente y comunicación educativa. Los resultados no solo confirman la centralidad de las habilidades comunicativas, sino que delimitan sus manifestaciones específicas y revelan tensiones críticas entre la necesidad percibida y la oferta formativa, ofreciendo insumos para reorientar el desarrollo profesional docente en la era digital.

De la herramienta al ecosistema: la comunicación como infraestructura pedagógica digital

Los resultados que detallan las macro-competencias (Tabla 1) trascienden la noción de la comunicación como un mero vehículo de contenidos. Se observa una transición desde un paradigma instrumental, centrado en el dominio técnico de plataformas, hacia un paradigma ecológico-comunicativo, donde la interacción multimodal constituye la infraestructura misma del aprendizaje (Chambi, 2024). La identificación de la "adaptación pragmática al canal digital" como competencia sui generis corrobora que la literacidad digital docente es indisoluble de una literacidad comunicativa específica para entornos mediados (Dussel, 2020). Esto amplía los modelos de competencia digital, como el DigCompEdu, al subrayar que las áreas de "Comunicación" y "Colaboración" requieren de desempeños adaptativos conscientes que van más allá de saber usar una herramienta (European Commission, 2020).

La brecha percepción-formación: un síntoma del paradigma tecnocéntrico

La discrepancia hallada entre la alta valoración docente de la comunicación y la escasa formación específica recibida es un hallazgo nodal. Este desfase no es accidental, sino síntoma de un enfoque de desarrollo profesional que ha priorizado lo tecnocéntrico sobre lo pedagógico-comunicacional (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2022). Como se evidenció, la formación se ha centrado en el "clic", no en el "cómo decir". Esta brecha genera una paradoja: docentes equipados con herramientas poderosas pero carentes de las habilidades comunicativas para emplearlas de manera pedagógicamente transformadora, lo que puede perpetuar prácticas tradicionales tras una fachada digital (Roque et al., 2021). El resultado dialoga con alertas previas sobre los riesgos de una innovación superficial que descuida los procesos interactivos esenciales para el aprendizaje (Rodríguez et al., 2025).

Validación del impacto afectivo-cognitivo y su dimensión de equidad

La fuerte correlación entre la percepción de competencia comunicativa docente y la autoeficacia académica estudiantil aporta evidencia empírica crucial sobre el impacto tangible de estas habilidades. Una comunicación clara, estructurada y empática opera como un andamiaje socioemocional que reduce la ambigüedad y la ansiedad, factores que afectan desproporcionadamente a estudiantes en desventaja (Contreras et al., 2025). Este hallazgo refuerza la perspectiva de que la competencia comunicativa docente es, en esencia, un factor

de equidad educativa en entornos híbridos, donde las barreras para la participación y la comprensión pueden ampliarse si no son mediadas intencionalmente (Ramírez & Moncada, 2025). Así, la calidad de la interacción docente se erige como un predictor clave no solo del rendimiento, sino del bienestar y la inclusión digital.

Hacia un modelo de desarrollo profesional situado y colaborativo

La observación de que los docentes más efectivos participaban en comunidades de práctica o reflexionaban sistemáticamente sobre su quehacer señala un camino pedagógico para la formación. Esto sugiere que el desarrollo de competencias comunicativas digitales complejas no se logra mediante cursos tradicionales unidireccionales, sino a través de modalidades situadas y colaborativas (Delgado et al., 2025). Estrategias como el análisis de práctica basado en video, la observación entre pares con foco comunicativo y el diseño colaborativo de intervenciones en escenarios reales emergen como prometedoras (Mosquera et al., 2023). Estas metodologías fomentan una metacognición sobre la práctica comunicativa, permitiendo a los docentes desnaturalizar sus hábitos y ensayan repertorios adaptativos.

Limitaciones y proyecciones

Este estudio presenta limitaciones inherentes a su diseño cualitativo y muestreo intencional en un contexto específico, lo que limita la generalización estadística. Futuras investigaciones podrían emplear metodologías mixtas para cuantificar la relación entre competencias comunicativas específicas y métricas de aprendizaje en muestras más amplias; diseñar y evaluar programas de intervención formativa basados en los principios colaborativos aquí esbozados, midiendo su impacto a medio plazo y explorar las intersecciones entre las competencias comunicativas del docente y el desarrollo de la competencia comunicativa digital en los estudiantes, visualizando un ciclo virtuoso de mejora del ecosistema educativo (George-Reyes et al., 2022). Además, sería valioso investigar el rol de los liderazgos educativos en la promoción de culturas institucionales que valoren y fomenten estas competencias (García-Peñalvo, 2022).

Esta discusión sostiene que los resultados obtenidos trascienden la descripción para postular un cambio de mirada en la formación docente. En el corazón de una práctica pedagógica verdaderamente transformadora para la sociedad digital, late una comunicación intencional, reflexiva y multidimensional, que debe ser el núcleo explícito de cualquier estrategia de desarrollo profesional.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos del estudio, se concluye que las competencias comunicativas docentes constituyen un eje transversal indispensable para una práctica pedagógica transformadora en entornos digitales e híbridos. Estas competencias, que integran dimensiones verbales, no verbales, digitales y emocionales, se erigen como el sustrato relacional que determina la claridad expositiva, la gestión del clima de aula y la eficacia de la mediación pedagógica. Su desarrollo intencional incide directamente en la motivación estudiantil y en la construcción de ambientes de aprendizaje significativos, lo que valida su papel central en la calidad educativa contemporánea.

Se identifica la necesidad de integrar explícitamente un eje comunicativo multimodal en los programas de desarrollo profesional docente, en correspondencia con las demandas del III Perfeccionamiento de la Educación y los modelos educativos híbridos. La formación continua debe trascender el enfoque tecnocéntrico y priorizar estrategias situadas y colaborativas, como el análisis de práctica reflexiva, las comunidades profesionales de aprendizaje y la mentoría entre pares, con el fin de cerrar la brecha entre la valoración de estas competencias y la formación específica recibida por los docentes.

La implementación de una estrategia de superación contextualizada, basada en los referentes teórico-prácticos identificados, permitirá sistematizar el desarrollo de las macro-competencias comunicativas en la práctica educativa. Esta estrategia no solo contribuirá a la formación lingüística y digital de los docentes, sino que también fortalecerá su capacidad de adaptación pragmática a los escenarios digitales, promoviendo un modelo educativo más equitativo, resiliente y alineado con los objetivos de innovación y calidad que sustentan las transformaciones educativas actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Ventura, L. del P., Harvey Gutiérrez, D. G., & Saravia Alviar, O. del C. (2025). Comunidades virtuales de aprendizaje profesional como estrategia para mejorar la práctica pedagógica en docentes universitarios: Una revisión

sistemática. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(39), 3256-3271. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1118>

Alcívar Fajardo, O. D., Garcés Suárez, E. F., & Garcés Suárez, E. M. (2022). Interacción y participación en ambientes virtuales de aprendizaje: una mirada comprensiva desde la práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 256-265. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000600256

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Bravo Paucar, P. de los Á. (2023). La transformación digital en la educación superior, desafíos, oportunidades y tendencias en un contexto post-pandemia. *Innovarium International Journal*, 1(1), 1-12. <https://revinde.org/index.php/innovarium/article/view/7>

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2022). Aprendizaje desde la época pandémica para la formación virtual. En E. Castelló-Mayo & R. Méndez-Fernández (Coords.), *CloudClass: comunicación virtual para la innovación docente* (pp. 45-58). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <https://doi.org/10.52495/c3.emcs.15.c45>

Cárdenas Zea, M. P., Carranza Quimi, W. D., Plua Panta, K. A., Solís García, M., & Morales Torres, M. (2021). La educación virtual en tiempos del covid-19: una experiencia en la maestría de educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 243-251. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300243

Cavedo-Sepúlveda, P. C. (2025). Competencia Digital Docente: Parámetro de la nueva era y análisis métrico para el fortalecimiento institucional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 51(1), 49-67. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052025000100049>

Chambi Pacori, L., Herrera Negreiros, R. S., & Mussi Roy Valerio, P. (2024). Competencia digital en educación: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14559748>

Contreras Rivera, L., Puma Mamani, I., Paz Campaña, A. E., & Urraca Vergara, E. M. (2025). Educación pública, equidad y acceso digital: revisión sistemática de políticas inclusivas en entornos de aprendizaje híbrido. *Revista InveCom*, 6(3), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17490252>

Delgado Caicedo, Y. L., & Lemoine Quintero, F. Á. (2025). Modalidad virtual en la educación básica superior y su impacto en el aprendizaje. *Maestro y Sociedad*, 22(4), 3174-3182. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/7233>

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>

European Commission. (2020). *DigCompEdu: European framework for the digital competence of educators*. Publications Office of the European Union.

García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo profesional docente en la era digital. *Education in the Knowledge Society*, 23, e26789.

García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740>

George-Reyes, C. E., & Valerio-Ureña, G. (2022). Validación de un instrumento para medir las competencias digitales docentes en entornos no presenciales emergentes. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (80). <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2315>

López Ornelas, M., Rodríguez López, J., Contreras-Espinoza, I. de J., & Fernández Morales, K. (Coords.). (2023). *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación: innovaciones, desafíos y perspectivas*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://eprints.rclis.org/46228/1/Las%20TIC%20en%20la%20educaci%C3%B3n.%20Innovaciones%20desaf%C3%ADos%20y%20perspectivas.pdf>

Marimón, J., Andreu, N., & Bilbao, C. (2025). La competencia digital docente, su estudio en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Varela*, 25(71), e2025257107. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1956/2724>

Mosquera Esparza, Z. A., Mosquera Esparza, M. E., & Suárez Monzón, N. (2023). Estrategias para la mejora de la gestión de la innovación didáctica en los docentes de la Unidad Educativa "Los Andes". *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(1), 168-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778122021>

Ramírez, R., & Moncada Sánchez, J. A. (2025). Brecha digital y formación docente: análisis del nivel de competencias pedagógicas digitales en instituciones públicas venezolanas: Caso: municipio José María Vargas, Estado Táchira. *Revista Honoris Causa*, 17(2), 207-2036. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/753>

Rodríguez Oliveros, K. T., Rodríguez Moreno, A. del C., Cisneros Portilla, H. J., Lozano Saca, S. N., & Martínez Lastra, M. A. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para el desarrollo de la competencia comunicativa en entornos educativos híbridos en educación básica. *ASCE*, 4(3), 2343-2362. <https://doi.org/10.70577/ASCE/2343.2362/2025>

Roque, V., Raposo, R., Morais, N. S., & Roque, F. (2021). Los procesos de responsabilidad social en la economía social y sus confrontaciones, enseñanza y aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: El caso de la educación superior pública portuguesa. *Revista Prisma Social*, (35), 221-248. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/4334/5146>

Santiago-Trujillo, Y. D., & Garvich-Ormeño, R. M. (2024). Competencias Digitales e Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 50-65. <https://doi.org/10.37843/rtded.v17i1.405>

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Thibaut, P. (2020). El nexo entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e2328. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e06.2328>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

M.Sc. Susel Lameré García y Dr. C Gretell Centurión Hurtado: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.