

## Necesidades formativas en competencias digitales educomunicativas para docentes de la modalidad en línea

DOI: [10.25009/cpue.v0i41.2936](https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2936)

Recibido: 31 de julio de 2024

Aceptado: 27 de febrero de 2025

**Alicia Issaveth Ramírez Alcántara**

Universidad Autónoma de Querétaro,  
México

[issaveth@gmail.com](mailto:issaveth@gmail.com)

ORCID: [0009-0000-4174-1970](https://orcid.org/0009-0000-4174-1970)

**Beatriz Zempoalteca Durán**

Universidad Autónoma de Querétaro,  
México

[beatriz.zempoalteca@gmail.com](mailto:beatriz.zempoalteca@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-6919-7882](https://orcid.org/0000-0001-6919-7882)

### Resumen

El artículo reporta resultados de la segunda fase de un estudio sobre la formación en competencias digitales educomunicativas de docentes de la modalidad en línea de una universidad pública. En el estudio se utilizó una metodología de investigación basada en diseño, estructurada en tres etapas: preparación del diseño, desarrollo e implementación y evaluación. Durante la preparación del diseño se identificaron tres fases: análisis y definición del problema de intervención para la formación de docentes en la modalidad en línea; en la segunda, aquí presentada, se atendió el objetivo de determinar las necesidades formativas de los participantes, usando la técnica de entrevistas semiestructuradas, con enfoque hermenéutico y un muestreo por conveniencia; la tercera fase se refiere al diseño de la propuesta formativa. Los resultados revelan que, los temas de formación prioritarios incluyen aspectos técnicos, estrategias de evaluación y colaboración, además de un formato más accesible y acorde a las necesidades de los docentes.

**Palabras clave:** educación en línea; formación de docentes; competencias del docente; competencia digital; comunicación interactiva.

### Training needs in digital educommunicative skills for online teachers

#### Abstract

The article reports the results of the second phase of a study on the training of online teachers in digital educommunicative competencies at a public university. The study used a Design-Based Research Methodology, structured in three stages: design preparation, development and implementation and evaluation. During the preparation of the design, three phases were identified: analysis and definition of the intervention problem for teacher training in the online modality; in the second phase, presented here, the objective of determining the training needs of the participants was addressed, using the technique of semi-structured interviews, with a hermeneutic approach and convenience sampling; the third phase refers to the design of the training proposal. The results reveal that the priority training topics include technical aspects, evaluation and collaboration strategies, as well as a more accessible format in accordance with the needs of the teachers.

**Keywords:** online education; teacher training; teacher competencies; digital competence; interactive communication.

## Necesidades formativas en competencias digitales educomunicativas para docentes de la modalidad en línea

Antes de poner en marcha cualquier proyecto, resulta indispensable considerar un diagnóstico que permita conocer el objeto de estudio, su funcionamiento, sus problemáticas, fortalezas, debilidades y necesidades, para, con base en ello, plantear propuestas y alternativas de solución que permitan atender sus carencias. En este sentido, el diagnóstico de necesidades para la formación docente es, de acuerdo con González y González (2007), una necesidad para el proceso formativo, pues permite identificar las deficiencias para ayudar a corregirlas. De igual forma, Roa et al. (2021) mencionan que es preciso hacer un diagnóstico e incrementar esfuerzos en torno a la formación docente, principalmente en materia de competencias digitales educomunicativas para ambientes virtuales de aprendizaje. Además, se debe tomar en cuenta el marco que elaboró la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), pues sirve de guía para conocer los principios generales para la formación docente en el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En relación con lo anterior, la formación docente en competencias digitales educomunicativas es fundamental en la era digital actual, ya que permite a los docentes crear entornos de aprendizaje colaborativo, utilizando sus habilidades cognitivas, didácticas y creativas, así como emplear herramientas tecnológicas adecuadas para motivar a los estudiantes, fomentar la construcción de conocimiento y promover un ambiente de diálogo y comunicación. Por ello se requiere que los docentes en línea reciban una formación continua y constante en dicha materia (García-Cabrero et al., 2018; Roa et al., 2021; Rodríguez & Espinoza, 2017; UNESCO, 2019; Vega et al., 2021; Zempoalteca, 2018).

Diversos autores identifican que la carencia de competencias digitales y pedagógicas puede entorpecer la comunicación entre los principales actores del proceso educativo (docen-

tes y estudiantes), sobre todo en los ambientes virtuales de aprendizaje (Fandos et al., 2002; García & García, 2021; Guevara, 2020; UNESCO, 2019), por lo que la pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿cuáles son las principales necesidades formativas en competencias digitales educomunicativas que tienen los docentes de las modalidades en línea?

En este artículo se presentan los resultados de la fase de diagnóstico de una intervención dirigida a la formación en competencias digitales educomunicativas de docentes que imparten asignaturas en la modalidad en línea en la Universidad Rosario Castellanos (URC) de la Ciudad de México.

El Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México “Rosario Castellanos” (IESCMRC) se creó en 2019 para ofrecer educación superior a los residentes de la Ciudad de México (Gobierno de la Ciudad de México, 2019). En 2020, en el contexto de la pandemia, su matrícula creció un 111% (Herrera, 2020). En 2022 contaba con más de 25,000 estudiantes (IESCMRC, s.f.) y, en 2023, al convertirse en la URC (Decreto por el que se crea el Organismo Público Descentralizado denominado Universidad Rosario Castellanos, 2023), la matrícula alcanzó los 47,000 (Cruz, 2023). Su modelo educativo es híbrido y dual, lo cual quiere decir que, en cualquiera de sus modalidades, los docentes hacen uso de las TIC e integran prácticas que le permiten al estudiante resolver problemáticas reales de su vida cotidiana (Herrera & Montero, 2021).

En la presente investigación se realizó un diagnóstico, el cual utilizó la técnica de entrevistas semiestructuradas, con enfoque hermenéutico, con el propósito de determinar las necesidades formativas de los participantes. La selección de docentes se hizo mediante un muestreo por conveniencia, pues permite seleccionar sujetos que estén dispuestos a participar, basándose en su accesibilidad y proximidad para el investigador (Hernández-Sampieri et al., 2014; Otzen & Manterola, 2017). En este aspecto, la Coordinación de la Licenciatura en Psicología de la URC se interesó por participar en el proceso de esta investigación y facilitó a nueve docentes de la modalidad en línea, quienes voluntariamente aceptaron participar en este estudio.

## 1. Revisión de la literatura

### 1.1 La transformación de los escenarios educativos tras la COVID-19

Los escenarios educativos se han ido transformando y, sin duda, la pandemia ocasionada por la COVID-19 y el confinamiento derivado de ella hicieron que estos cambios tuvieran que ser inmediatos; forzaron a miles de docentes, acostumbrados a trabajar en ambientes

presenciales, a trasladar prácticas educativas muy arraigadas a una nueva realidad (Barrientos-Báez et al., 2021; Cabero & Llorente, 2020). Los docentes se vieron en la necesidad súbita de experimentar con diferentes estrategias que les permitieran continuar con la educación de millones de estudiantes, al utilizar herramientas digitales y descubrir un nuevo modelo de educación virtual (Rama, 2021).

En México, la pandemia por COVID-19 hizo aún más evidentes las carencias de nuestro sistema educativo, sobre todo en las regiones más pobres de nuestro país, donde el acceso a la energía eléctrica, a dispositivos móviles, a una conexión a Internet e, incluso, la formación docente para el uso de las tecnologías para la educación, afectaron negativamente la transformación de los escenarios educativos para que millones de niños, jóvenes y adultos continuaran con sus estudios en los diferentes niveles, lo que incrementó las brechas educativas y afectó la equidad educativa y la justicia social de los estudiantes (Mérida & Acuña, 2020; Acuña-Gamboa, 2022).

Si bien es cierto que antes de este acontecimiento existían ya diversas instituciones educativas en línea, la pandemia hizo evidente la necesidad de pensar en nuevos paradigmas educativos en los que convergieran la presencialidad y el uso de las tecnologías, por lo que se hizo urgente reflexionar sobre la formación docente dentro de estos nuevos escenarios. Como lo mencionan Fernández et al. (2021), durante la pandemia se puso de manifiesto la necesidad de crear planes y programas de estudio para garantizar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se tuvo que repensar la forma de utilizar las TIC para mejorar la comunicación profesor-estudiante en estos entornos de aprendizaje.

La creciente integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite una interacción más cercana entre los actores del proceso educativo, a pesar de la distancia. El uso de las redes sociales para la educación, las aulas virtuales y el almacenamiento en la nube facilitan nuevos usos de la tecnología para la educación, evidenciando un cambio de paradigma donde los docentes ya no son los únicos poseedores del conocimiento, frente a estudiantes que, sentados en una banca y sin ninguna posibilidad de interacción, observan y escuchan pasivamente a su profesor (Del Valle & Silva, 2019).

Así, tras los cambios tan abruptos de los espacios de enseñanza-aprendizaje, es preciso que los docentes desarrollen competencias digitales que les ayuden a impulsar el uso de las TIC, la producción creativa de contenidos en línea, compartir de forma eficaz los recursos digitales para el aprendizaje y abordar estrategias para mejorar la evaluación, así como competencias pedagógicas y de comunicación para facilitar y potencializar las competencias digitales de los estudiantes. En este sentido, la formación

de los docentes es clave para que se trabaje a la par de la transformación de los escenarios educativos actuales y se promueva una verdadera innovación en la práctica docente (Frola, 2016; Zempoalteca, 2018).

## 1.2 Formación docente en competencias digitales educomunicativas

A partir de la incorporación cada vez mayor de las TIC en las aulas, se requiere pensar en la necesidad de que los docentes, sin importar la modalidad en la que impartan clase, adquieran una competencia digital que les permita conocer, usar y apropiarse de diversas herramientas tecnológicas que ayuden en la comunicación y propicien el aprendizaje de los estudiantes (Falcó, 2017).

Según Pérez-Alcalá (2009), para mejorar los procesos de comunicación en contextos de aprendizaje virtual, o con tecnología digital integrada, los administradores y diseñadores de programas educativos deben estudiar y comprender las diferentes dimensiones de estos procesos. Esto permitirá crear programas y ambientes de aprendizaje pertinentes y colaborativos, que fomenten la comunicación entre estudiantes y docentes, el intercambio de ideas y el fortalecimiento de sus relaciones interpersonales. Además, los docentes deben ser conscientes de su papel como motivadores y mediadores, especialmente en la modalidad en línea, para reducir la sensación de aislamiento de los estudiantes.

De esta forma, Barbas (2012) propone el concepto de educomunicación como un campo de estudios teórico-práctico que conecta dos disciplinas, la educación y la comunicación. La educomunicación hace evidente que el uso masivo de los medios digitales, derivado de las nuevas formas de escritura y lectura, y las nuevas formas de interacción sin limitaciones espaciotemporales y/o restricciones de los roles de participantes, requieren la aplicación de prácticas de acción educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo, con el uso de tecnología como medio de interacción para la comunicación, la reflexión y la participación. Ante este escenario, Micheli (2023) observa la práctica de los educadores de las sociedades actuales y señala que éstos, desde lo que se conoce como alfabetización mediática, han de impulsar el uso crítico de la información, el diseño y la producción creativa de contenidos, uniendo el campo de la educación y la comunicación para dar respuesta a ciertas demandas educativas de las sociedades actuales.

Paulo Freire (1973) introdujo el concepto de educomunicación a partir de su definición de la comunicación dialógica. Freire consideraba al diálogo como un elemento esencial para la existencia humana, para transformar constantemente la realidad; sostuvo la idea de que la interacción entre docente y estudiante requiere de problematización y

diálogo para desarrollar una postura crítica. De acuerdo con Aparici (2011), revisar la obra de Freire nos ayuda a comprender las relaciones entre los actores del proceso educativo y la comunicación en el contexto digital.

Kaplún (2023), en concordancia con el pensamiento de Freire, afirma que Internet abrió una enorme posibilidad para favorecer el diálogo en la educación, para que se impulse la creación del conocimiento desde diversos lugares y entre diferentes actores; en conclusión, ha hecho “más dialógica la educación dialógica” (p. 11).

Dávila et al. (2023), en la misma línea de Freire, destacan el papel de la comunicación en un mundo en el que el uso de las tecnologías permea los diferentes ámbitos de nuestras vidas, incluyendo el académico, al permitir, entre otras cosas, que personas ubicadas en distintos puntos geográficos puedan tener contacto en tiempo real, y mencionan que el verdadero reto radica en crear un “encuentro dialogado con los otros” (p. 101).

Sin embargo, Freire no fue el primero en hablar sobre la importancia del proceso dialógico en la educación. El primer documento que se conoce donde se aborda la relevancia de este tema es la obra de *Los Diálogos*, de Platón, escrita hace más de 2,400 años. Platón, quien fuera fundador de la Academia griega, estaba convencido de que la educación es el instrumento que se necesita para formar al hombre; abordó, por primera vez, el tema de la formación de formadores, y se planteó la pregunta: ¿cómo educar a los educadores? A lo que responde: “Primero entérate tú mismo de qué es necesario que aprendan los jóvenes en este tiempo y los maestros a su vez enseñen” (Ballén, 2010, p. 45).

De acuerdo con Ballén (2010), el objetivo principal de la pedagogía platónica era la formación del hombre de Estado; por ello, la dialéctica era para Platón la más exigente de todas las materias. En el libro VII hay pasajes en los que destaca la importancia de la dialéctica en el proceso de aprendizaje de los niños y los gobernantes, y menciona que se les debe enseñar a “preguntar y responder del modo más versado” (Ballén, 2010, p. 52). Esto da cuenta de que los *Diálogos*, en sí mismos, constituyen un ejemplo de los principios de la educomunicación.

En 1979, la UNESCO definió a la educomunicación como una forma de educar centrada en la comunicación, que abarca diferentes formas de estudio, aprendizaje y enseñanza, que involucran el uso de medios de comunicación, utilizándolos como herramientas científicas y artísticas (Soriano & González, 2008).

A partir de lo anterior, para fines de este artículo, se definirá a la *educomunicación* como la utilización de recursos comunicacionales, pedagógicos y tecnológicos para fomentar el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes, con la finalidad de contribuir a la transformación de la realidad social.

En la actualidad, la educación se está reconceptualizando para involucrar activamente al estudiante en entornos de aprendizaje que propicien la construcción colectiva del conocimiento, pues las TIC han permeado el terreno educativo de forma disruptiva y la educación tradicional ya no es sustentable. Así, en estos nuevos espacios, es preciso que los principios pedagógicos y comunicativos de la educomunicación estén fundamentados en el diálogo, la participación activa y la autogestión, en combinación con la tecnología digital, con el objetivo de lograr el aprendizaje significativo del estudiante (Rodríguez & Espinoza, 2017).

En este sentido, el estudio de Roa et al. (2021) identifica cinco competencias principales para la formación docente: pedagógica, tecnológica, investigativa, de gestión y comunicativa. Tras utilizar una herramienta diseñada para evaluar el uso educativo que hacen docentes universitarios de las TIC, alineada con el modelo de competencias TIC para el desarrollo profesional docente del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, se creó un plan de formación en competencias digitales para docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina. Este plan se llevó a cabo desde un enfoque de aprendizaje basado en problemas, adaptado a situaciones reales de la práctica docente, a partir del cual se desarrolló una propuesta sobre el trayecto formativo con acento en la pedagogía, para incidir positivamente en la enseñanza y el aprendizaje de competencias digitales requeridas por los profesores.

Narváez y Castellanos (2018) examinaron el papel de los actores educativos desde la perspectiva de la educomunicación, mediante un estudio descriptivo que utilizó el método de análisis documental para la revisión de la literatura, así como el enfoque histórico lógico para la presentación de las ideas. Una de las conclusiones más importantes de este trabajo es que, en los nuevos contextos educativos, el profesor se ha transformado gradualmente en orientador y acompañante del proceso educativo, desde una óptica educomunicativa, utilizando de manera intencionada el lenguaje verbal y no verbal de las tecnologías con fines pedagógicos.

Por otra parte, Begnini et al. (2022) hicieron una investigación con respecto a la literatura académica sobre educomunicación y recursos pedagógicos, en la cual observaron un incremento significativo en el uso de las TIC en áreas que tienen un impacto directo en los procesos de aprendizaje. Una de sus conclusiones principales fue que es posible considerar a la educomunicación como una modalidad de comunicación educativa para propiciar el aprendizaje colaborativo a partir del uso de recursos tecnológicos y pedagógicos, con la finalidad de fomentar el pensamiento crítico y la participación activa, en aras de transformar la realidad social, así como para fortalecer las competencias necesarias para abordar y resolver desafíos de la vida cotidiana de manera efectiva.

Sin embargo, aunque algunos estudios destacan la importancia de incluir competencias digitales y educomunicativas en la formación docente, no se encontró evidencia de investigaciones en las que se hayan diagnosticado las necesidades de formación en dichas competencias de los docentes de la modalidad en línea. Esto es crucial para que dichos docentes actualicen y mejoren sus conocimientos, habilidades y actitudes para un uso pedagógico e innovador de las TIC, mejorando así su práctica educativa y apoyando el aprendizaje de los estudiantes (García-Cabrero et al., 2018; Vega et al., 2021).

Al respecto, Camacho (2018) menciona que es importante que en la formación del docente de esta era se fortalezcan las competencias digitales, porque las TIC ayudan a que se dé un intercambio de información y de experiencias que permiten la innovación en la práctica educativa. Gallego-Ortega y Rodríguez (2015), sugieren que la comunicación en el aula vaya más allá de la transmisión de un mensaje, puesto que lo que se requiere es que el docente sea capaz de crear escenarios y situaciones que propicien el aprendizaje de los estudiantes; por ello, la formación docente deberá ir encaminada al fortalecimiento de las competencias digitales, comunicativas, pedagógicas y didácticas (Camacho, 2018; García-Cabrero et al., 2018).

En este orden de ideas, ¿cómo podríamos definir las competencias digitales educomunicativas del docente? Para fines de este trabajo, diremos que la *competencia digital educomunicativa del docente* consiste en la aplicación consciente de sus habilidades, conocimientos y actitudes, haciendo uso de diferentes TIC como medio de interacción, con el fin de orientar, facilitar, evaluar y retroalimentar el aprendizaje en entornos virtuales. Esta competencia implica establecer mecanismos de comunicación claros, diseñar estrategias didácticas en ambientes flexibles, adaptadas a las necesidades de los estudiantes, y fomentar aprendizajes disciplinares y tecnológicos que promuevan el diálogo activo, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la participación activa entre docentes y estudiantes.

En el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu; Redecker, 2017) se identifican tres bloques: competencias profesionales de los educadores, competencias pedagógicas de los educadores y competencias de los estudiantes; de los que se desprenden seis áreas: 1. Compromiso profesional, 2. Contenidos digitales, 3. Enseñanza y aprendizaje, 4. Evaluación y retroalimentación, 5. Empoderamiento de los estudiantes y 6. Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. En este trabajo planteamos que se hace indispensable que el docente reconozca que la educomunicación atraviesa cada uno de estos elementos, pues se encuentra estrechamente vinculada a las áreas del DigCompEdu, como se observa en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Relación entre las competencias educomunicativas y digitales para conformar las competencias digitales educomunicativas*

Competencias educomunicativas*	Competencias digitales (DigCompEdu)**	Competencias digitales educomunicativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicativas</li> <li>• Sociales</li> <li>• Pragmáticas</li> <li>• Aprendizaje colaborativo</li> <li>• Aprendizaje autorregulado</li> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Participación activa</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>	<p><b>Compromiso profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación organizativa</li> <li>• Colaboración profesional</li> <li>• Práctica reflexiva</li> <li>• Desarrollo profesional continuo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión y organización del tiempo</li> <li>• Gestión y organización de recursos para la enseñanza</li> <li>• Gestión emocional</li> <li>• Comunicación asertiva y escucha activa</li> </ul>
	<p><b>Contenidos digitales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de recursos digitales</li> <li>• Creación y modificación</li> <li>• Protección, gestión e intercambio de contenidos digitales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda y selección de información</li> <li>• Recopilación de datos</li> <li>• Redacción de documentos académicos</li> <li>• Detección de plagio</li> </ul>
	<p><b>Enseñanza y aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza</li> <li>• Orientación y apoyo en el aprendizaje</li> <li>• Aprendizaje colaborativo</li> <li>• Aprendizaje autorregulado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación asertiva y escucha activa</li> <li>• Comunicación oral y escrita en el aula</li> <li>• Participación activa e interacción en el aula</li> <li>• Gestión y organización de recursos para la enseñanza en línea</li> <li>• Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la modalidad en línea</li> <li>• Planificación de clases</li> <li>• Diseño de experiencias de aprendizaje</li> </ul>
	<p><b>Evaluación y retroalimentación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de evaluación</li> <li>• Analíticas de aprendizaje</li> <li>• Retroalimentación y toma de decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de evaluación</li> <li>• Comunicación asertiva y escucha activa</li> <li>• Retroalimentación para la modalidad en línea</li> <li>• Análisis del progreso y rendimiento del alumno</li> <li>• Estrategias de retención</li> </ul>
	<p><b>Empoderamiento de los estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accesibilidad e inclusión</li> <li>• Personalización</li> <li>• Compromiso activo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación activa e interacción en el aula</li> <li>• Retroalimentación para la modalidad en línea</li> <li>• Diagnóstico de necesidades de aprendizaje</li> <li>• Desarrollo de estrategias de aprendizaje activo</li> </ul>
	<p><b>Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Información y alfabetización mediática</li> <li>• Comunicación y colaboración digital</li> <li>• Creación de contenidos</li> <li>• Uso responsable</li> <li>• Resolución de problemas digitales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas tecnológicas para la práctica educativa</li> <li>• Gestión y administración de entornos virtuales de aprendizaje</li> <li>• Herramientas comunicativas y colaborativas para la práctica educativa</li> <li>• Uso ético y responsable de las TIC</li> </ul>

Fuente: \* UNESCO, 2008; Aparici, 2011; Begnini et al., 2022; Kaplún, 2023. \*\* Redecker, 2017.

Por otra parte, la UNESCO (2020) define la formación docente como el conjunto de etapas que preparan a los profesores, desde que deciden iniciar su instrucción como docentes hasta aquellos cursos que toman como parte de su formación continua, y que les permiten desarrollar habilidades, conocimientos y tener actitudes y valores que les ayudan a ejercer su labor de una manera eficaz, en distintas situaciones y escenarios educativos.

Díaz-Barriga (2002) retoma las ideas de Marcelo (1989) y comenta que la formación docente consta de una serie de actividades planificadas y estructuradas que permiten que los profesores obtengan un conjunto de saberes, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que enriquezcan sus competencias profesionales para ayudarles a tener un mejor desempeño en sus aulas.

López-Fernández (2023) define la formación docente como un proceso organizado, metódico y continuo, cuyo objetivo es ayudar a que los profesores cuenten con las habilidades, destrezas y saberes necesarios para ejercer su práctica educativa. Mientras que Moreno et al. (2020) consideran que la transformación de la docencia solo se puede lograr mediante la reflexión sistemática, crítica y creativa sobre su práctica, así como la obtención de nuevos conocimientos, capacidades y competencias, para poder implementar en sus aulas estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras, no solo en la práctica educativa individual, sino en el contexto escolar en su conjunto.

A partir de lo anterior se puede sostener que la *formación docente* debe ser un proceso continuo y sistemático que prepare a los educadores para que se desempeñen de una manera efectiva en distintos ambientes educativos. Este proceso permitirá a los docentes adquirir conocimientos, herramientas, habilidades, actitudes y valores necesarios para mejorar su labor en las aulas. Por lo que el objetivo del presente trabajo de investigación es determinar las necesidades formativas sobre competencias digitales educomunicativas de los docentes que imparten asignaturas en la modalidad en línea de la Licenciatura en Psicología de la URC, de la Ciudad de México, para posteriormente diseñar un plan de formación acorde a las necesidades que precise la comunidad de docentes en línea de la institución.

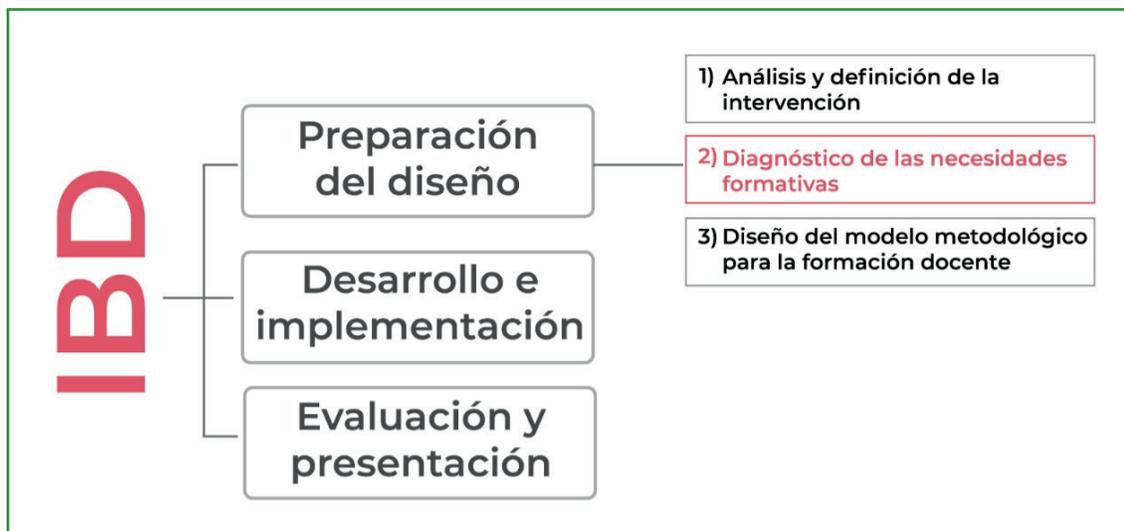
## 2. Apartado metodológico

### 2.1 Método

Los resultados que se presentan en este artículo forman parte de un proyecto de intervención que se está desarrollando bajo la metodología de investigación basada en diseño (IBD), implementada desde un enfoque cualitativo; de acuerdo con De Benito y Salinas

(2016): “este tipo de investigación trata de responder a problemas detectados en la realidad educativa recurriendo a teorías científicas o modelos disponibles de cara a proponer posibles soluciones a dichos problemas” (p. 44). La IBD puede estructurarse en diferentes partes; para los fines del proyecto de intervención, se dividió en tres: preparación del diseño, desarrollo e implementación, y evaluación y análisis retrospectivo.

La primera parte de la IBD, a su vez, se dividió en tres fases: 1) análisis y definición del alcance de la intervención, 2) diagnóstico de las necesidades formativas y 3) diseño del modelo metodológico para la formación docente. El estudio que aquí se presenta corresponde a la fase 2 de la preparación del diseño (Figura 1).



**Figura 1.** Aplicación de la IBD en la investigación

**Fuente:** Elaboración propia basada en De Benito y Salinas (2016).

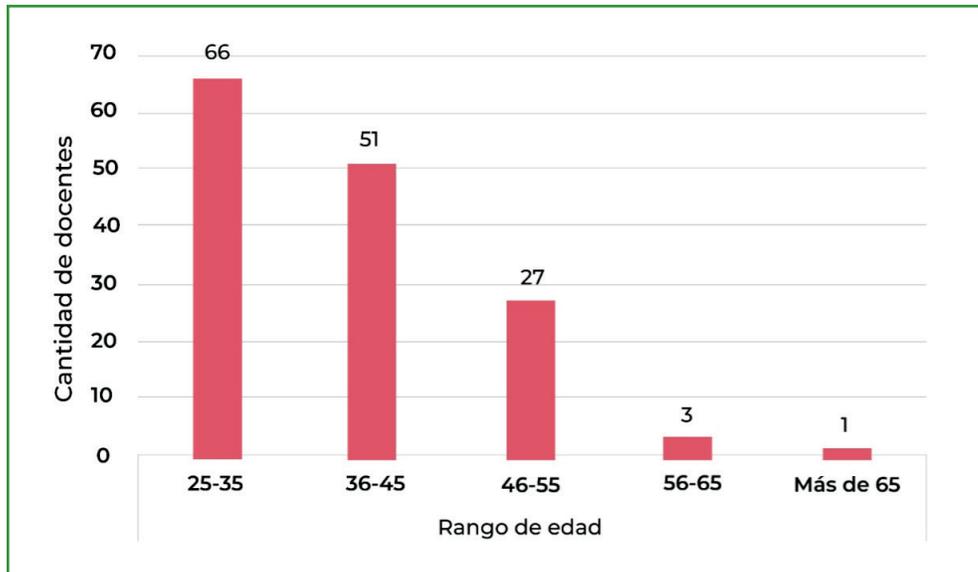
## 2.2 Participantes, instrumento y procedimiento

La población de docentes en la Licenciatura en Psicología en la modalidad en línea es de 121 docentes, de los cuales, 84 son mujeres y 37 son hombres; sus rangos de edad oscilan entre los 25 y los 70 años; 51 de ellos ingresaron a dar clases a la URC en 2021; 56 tienen licenciatura, 57 maestría y solo 8 tienen doctorado; sus áreas de especialidad van desde la psicología clínica, la organizacional, desarrollo humano, entre otras, como se muestra en la Tabla 2 y las Figuras 2 y 3.

**Tabla 2.** *Áreas de especialidad, sexo y grado de estudios de la población de los docentes de la Licenciatura en Psicología de la modalidad en línea de la URC*

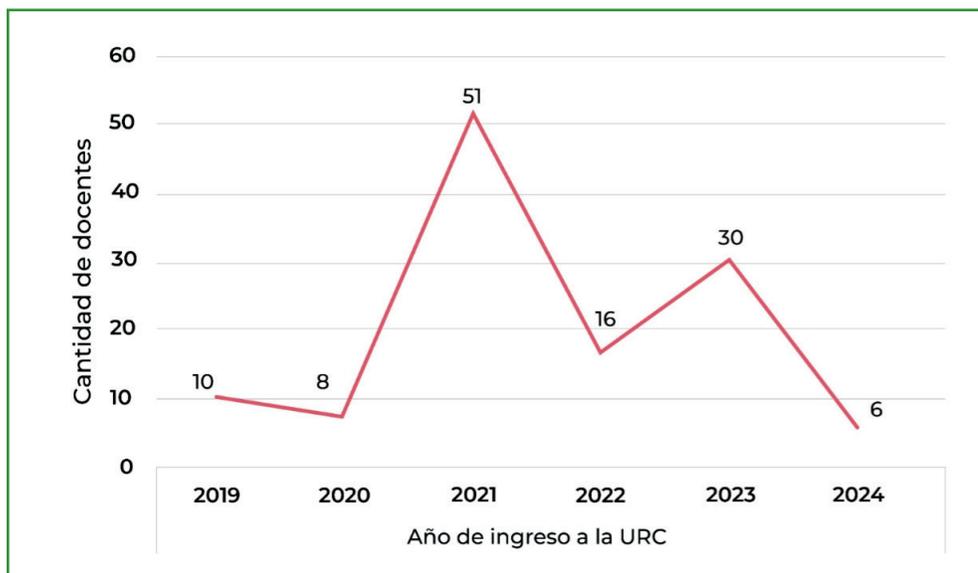
Áreas del Plan de Estudios que son su especialidad	Sexo		Último grado de estudios obtenido		
	Femenino	Masculino	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Desarrollo Humano, Metodología de la Investigación	2	2	1	2	1
Psicología Clínica, Desarrollo Humano	6	2	4	4	0
Psicología Clínica, Metodología de la Investigación	5	4	2	6	1
Psicología Clínica, Psicología Educativa	10	1	4	7	0
Psicología Clínica, Psicología Organizacional	4	2	2	4	0
Psicología Clínica, Psicología Social	3	2	3	2	0
Psicología Educativa, Desarrollo Humano	21	6	13	14	0
Psicología Educativa, Metodología de la Investigación	10	9	9	7	3
Psicología Organizacional, Desarrollo Humano	1	1	0	2	0
Psicología Organizacional, Metodología de la Investigación	1	1	0	1	1
Psicología Organizacional, Psicología Educativa	2	2	4	0	0
Psicología Social, Desarrollo Humano	2	1	2	1	0
Psicología Social, Metodología de la Investigación	7	2	3	4	2
Psicología Social, Psicología Educativa	6	2	5	3	0
Psicología Social, Psicología Organizacional	4	0	4	0	0
<b>Total de docentes: 121</b>	<b>84</b>	<b>37</b>	<b>56</b>	<b>57</b>	<b>8</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en información brindada por la URC.



**Figura 2.** Rango de edad de la población de la Licenciatura en Psicología

Fuente: Elaboración propia con base en información brindada por la URC.



**Figura 3.** Año de ingreso de la población de la Licenciatura en Psicología

Fuente: Elaboración propia con base en información brindada por la URC.

### 2.3 Muestra

Se seleccionaron nueve docentes a partir de un muestreo por conveniencia, pues esta opción permite elegir sujetos que estén dispuestos a participar, basándose en su accesibilidad y proximidad para el investigador (Hernández-Sampieri et al., 2014; Otzen & Manterola, 2017). En este aspecto, la condición establecida fue que se invitara a participar a docentes activos de las licenciaturas en línea de la URC, que quisieran atender a las entrevistas de forma voluntaria.

### 2.4 Instrumento de evaluación

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada para conocer las experiencias y necesidades relacionadas con las competencias educomunicativas a las que los docentes se enfrentan en su práctica educativa. La entrevista se desarrolló a partir de un cuestionario organizado para detectar las necesidades de formación en estos entornos y se dividió en tres etapas: 1. Preguntas generales, 2. Preguntas complejas en referencia a las competencias educomunicativas y 3. Preguntas sensibles en referencia a la formación docente en línea. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), los instrumentos de recolección de información deben cumplir con tres requisitos fundamentales: confiabilidad, validez y objetividad. Por lo que, para asegurar la validez del contenido, las preguntas de la entrevista semiestructurada se basaron en ítems evaluados y validados por los siguientes autores: Chiappe y Arias (2016), Gárate y Cordero (2019), Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (s.f.), Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017), Perrenoud (2001) y Zempoalteca (2018).

Los datos generales se solicitaron para conocer el perfil de los docentes a quienes se les aplicaría la entrevista. En la parte de las competencias educomunicativas, las preguntas se hicieron con la finalidad de conocer las habilidades y carencias de los docentes sobre este tema. En cuanto a su formación, se les preguntó lo relacionado al tiempo que podrían dedicar a ésta, los temas y la modalidad en la que les convendría formarse (Tabla 3).

**Tabla 3.** *Guía de entrevista*

Datos generales	Competencia digital en educomunicación	Formación del docente en línea
Grado académico	Conocimiento del concepto de educomunicación	Herramientas tecnológicas
Modalidad en la que ha impartido clases	Aplicación de la participación activa en el aula	Tiempo para la formación
Número de estudiantes que atiende por grupo	Aplicación del aprendizaje colaborativo en el aula	Necesidades de formación
Asignaturas impartidas	Propiciar el pensamiento crítico en el aula	Motivación para la formación

**Fuente:** Elaboración propia con base en la guía de entrevistas utilizada.

## 2.5 Recolección y procesamiento de los datos

Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron para facilitar su lectura, organización, manejo e interpretación, y se realizó la organización por categorías conforme a la propuesta desarrollada en la Tabla 1, referente a la relación entre las competencias educomunicativas y digitales, para conformar las competencias digitales educomunicativas. Los temas de formación se organizaron en cinco dimensiones: 1. Pedagógicas, 2. Comunicativas, 3. Tecnológicas, 4. De investigación y 5. De autogestión, siguiendo los postulados del enfoque hermenéutico para identificar e interpretar los puntos de vista convergentes y divergentes (Ángel, 2011), de acuerdo con los temas que surgieron en la Tabla 1. La parte de formación docente se dividió en las siguientes categorías: tipo de formación, tipo de curso, modalidad, tiempo semanal de dedicación y motivación para la formación

## 3. Resultados

A partir de lo anterior, se identificó que las principales necesidades formativas en competencias digitales educomunicativas de los docentes de las modalidades en línea tienen que ver con los desafíos que, de acuerdo con el Marco DigCompEdu (Redecker, 2017), tienen los docentes. Aunque la muestra de este trabajo es muy pequeña y el alcance es limitado, sí permite ilustrar de qué manera se entrelazan las competencias de dicho Marco con las identificadas tras el análisis hermenéutico de la información arrojada de las dos primeras fases de la investigación, como se describe en los siguientes apartados.

### 3.1. Características de los docentes en línea entrevistados

De la dimensión de datos generales se obtuvo información relacionada con las asignaturas que imparten; en su mayoría, tienen que ver con la psicología como disciplina y la metodología de la investigación. En cuanto al sexo, cinco se identifican con el femenino y cuatro con el masculino. En relación con su formación académica, ocho son licenciados en Psicología y uno tiene la formación de licenciado en Derecho; seis de ellos tienen estudios de posgrado.

Sobre su experiencia docente en las distintas modalidades, se encontró que siete de ellos tienen experiencia tanto en la modalidad en línea como en la presencial, y dos han trabajado exclusivamente en la modalidad en línea. Los dos que únicamente tienen experiencia en la modalidad en línea, sólo han sido docentes de la URC.

### 3.2 Resultados referentes a la competencia digital educomunicativa

Los resultados presentados se organizaron en las dimensiones exploradas en la entrevista, mismas que permitieron identificar un perfil general de los docentes, así como sus experiencias, necesidades e intereses formativos. De estas dimensiones se desprenden cinco categorías de competencias principales, que no son excluyentes entre sí y que en su conjunto forman las competencias digitales educomunicativas, como se puede ver en la Figura 4.

Es importante mencionar que todas estas competencias abonan al concepto de competencias digitales educomunicativas de los docentes en línea, por tanto, se concatenan en algún punto; sin embargo, cada una tiene sus particularidades, como se describe a continuación.



**Figura 4.** Identificación de competencias necesarias para la formación del docente en línea

**Fuente:** Elaboración propia basada en las entrevistas realizadas.

### 3.2.1 Competencias didácticas para las modalidades en línea

Antes de presentar algunos hallazgos identificados a partir de las entrevistas, es pertinente explicar la nomenclatura empleada para identificar a los docentes participantes. A cada entrevistado se le asignó una clave individual, compuesta por un descriptor de género, donde “H” corresponde a hombre y “M” a mujer. Además, se antepuso la letra D, correspondiente a la categoría de Docente, acompañada de un número consecutivo del 1 al 9. Esta codificación permitió preservar la confidencialidad de los nueve docentes entrevistados y, al mismo tiempo, facilitar la organización y análisis de los datos recopilados.

Uno de los principales resultados obtenidos en las entrevistas realizadas fue que los docentes requieren ser formados en competencias específicas para la modalidad en línea, tal como lo menciona el siguiente docente:

Con respecto a los cursos de formación, tendrían que ser muy particulares, enfocados a la docencia desde la investigación, la metodología y también un poco más de formación didáctica para las clases a distancia, porque es en lo que estamos. (D5.M.)

En este aspecto, la competencia didáctica para las modalidades en línea se refiere a las distintas estrategias de enseñanza, técnicas y herramientas que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Incluyen, de acuerdo con García-Cabrero et al. (2018), el diseño didáctico de los cursos, y la alineación de los contenidos y actividades con las características de la población estudiantil y las competencias de aprendizaje esperadas, para propiciar ambientes de aprendizaje colaborativo y significativo. Por ello, el docente en estas modalidades debe contar con conocimientos disciplinares amplios y con habilidades didáctico-pedagógicas que le ayuden a comprender las necesidades de sus estudiantes y atenderlas de una mejor manera (Miramontes et al., 2019).

Para los docentes, sin duda, la formación didáctica es relevante, ya que tiene que ver con la forma en la que este actor interviene para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Abreu et al., 2017). La educomunicación permite que los docentes compartan, comprendan y gestionen el aula desde sus fundamentos; por ello, se requiere que la formación docente se desarrolle desde una perspectiva educomunicativa; esto permitirá que el docente vea a los estudiantes como individuos en plena construcción de intersubjetividades, y su labor debe encaminar a los estudiantes a construir nuevas realidades (Narváez & Castellanos, 2018).

De igual forma, algunos docentes mencionaron la importancia de hacer un diagnóstico para conocer las características de los estudiantes, pues, como lo refieren Camacho y Salinas (2020), ello permitirá que se tengan en cuenta sus habilidades para el manejo de la tecnología, los conocimientos con los que cuentan, sus competencias comunicativas, sus condiciones personales y todo aquello que pudiera afectar sus estudios universitarios. Además, podrán identificar las herramientas y metodologías que van a propiciar el logro de los aprendizajes significativos en sus estudiantes, motivándolos a través del uso creativo e innovador de la tecnología educativa en el aula, como se indica en el siguiente comentario:

Es importante hacer un diagnóstico para saber quiénes son nuestros estudiantes y qué necesitan; nosotros, como docentes, debemos conocer a nuestros estudiantes, saber cuáles son sus necesidades y las situaciones particulares por las

que están pasando... Te va a ayudar como profesor tener ese diagnóstico de tu grupo, para pensar en las estrategias que tú apliques para enseñar, los contenidos, transmitir el conocimiento. (D2.M.)

Otra de las competencias didácticas mencionadas por los docentes para fortalecer su práctica educativa, fue conocer mejor el aprendizaje basado en problemas, que en el modelo de la URC se llama “problema prototípico”: consiste en la presencia de un problema en un contexto real y cómo los estudiantes utilizan sus conocimientos previos y los adquiridos durante su carrera para dar solución a esta problemática, tal como lo relata un docente entrevistado:

He notado las bondades de lo que es el incidente crítico y el problema prototípico aquí en el instituto. Es una herramienta muy adecuada, debido a que se brinda a los estudiantes la posibilidad, en el desarrollo de su actividad académica, de ubicarse en una situación hipotética y que tengan la posibilidad de aplicar los conocimientos que están obteniendo de primera mano; una situación hipotética, pero apegada o afianzada a la realidad en la que nos encontramos. (D3.H.)

Los docentes en línea identifican la necesidad de fortalecer las competencias didácticas, específicamente sobre las estrategias de retención estudiantil. Al respecto, Pineda y Pedraza (2011) mencionan que existen factores sociales, personales, cognitivos, tecnológicos e institucionales que afectan la persistencia y el éxito de los estudiantes, afectando la integración social y aumentando la deserción escolar; es decir, si la incorporación de los estudiantes al ambiente universitario es deficiente, su desempeño académico podría verse afectado. Para contrarrestar esta deserción, los autores proponen que la formación docente considere las habilidades comunicativas, estrategias didácticas y pedagógicas, sin olvidar el manejo de las tecnologías educativas. De igual manera, resulta esencial que los docentes mejoren la interacción y comunicación con los estudiantes, ya que en la educación a distancia las asesorías, tutorías y los procesos de retroalimentación son sumamente importantes y esto impacta de manera significativa la retención estudiantil. Al respecto, tres de los entrevistados mencionan lo siguiente:

Me dedico a la educación a distancia-híbrida, entonces me gustaría formarme en tener mejores técnicas para la comunicación efectiva con los alumnos, con los que trabajas a distancia; técnicas de retención y de herramientas tecnológicas, o de uso de *software*, para aplicarlo con ellos. (D4.M.)

Las principales dificultades o barreras son las de aquellos estudiantes que no tienen acceso a Internet; o de aquellos que por sus condiciones personales de vida llegan a tener percances y ven interrumpida su formación. La manera en la que trato de acercarme más a ellos es manteniendo comunicación constante ... Al ver que un estudiante ya no se conectó, ya no entregó tareas, habría que ver qué pasó ahí. Inclusive, pienso si solamente es labor del docente, pienso que también el instituto o, de forma general, la escuela tendría que acercarse un poco más. Debería haber algún departamento, alguna otra figura que se dedicara especialmente a estos casos, sobre todo también cuando ya no nada más es la barrera tecnológica ... Están estas barreras: las académicas, las tecnológicas y las personales. (D6.M.)

Un diplomado en estrategias de recuperación. Sí, creo que eso es lo que más necesito en este momento. Yo creo que un diplomado. Me encantaría que fuera presencial. Sin embargo, es importante mantener la dinámica de nuestra práctica, porque al cambiarla para estos cursos formativos, nos acostumbramos a esta dinámica presencial y después aterrizarlo a la parte a distancia cuesta un poco de trabajo. (D8.M.)

Otro de los temas que tiene que ver con las competencias didácticas para las modalidades en línea es la retroalimentación. Los docentes están convencidos de que si optimizan las estrategias para llevar a cabo esta actividad, a los estudiantes se les hará más sencillo ubicar sus áreas de mejora. La retroalimentación en las modalidades en línea debe ser continua y los docentes deben dedicarle tiempo significativo. Este trabajo implica la interacción y la comunicación con los estudiantes y ayuda a avanzar en el logro de las metas de aprendizaje. A la vez, pone en juego las capacidades cognitivas y creativas de los docentes, al verse obligados a brindar a sus estudiantes recursos o herramientas para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los temas o actividades en los cuales estos requieren mayor apoyo (García-Cabrero et al., 2018; Guerrero, 2022; Herrera & Montero, 2021; Vega et al., 2021), como lo señalan a continuación:

La retroalimentación va a ser fundamental para que ellos puedan encontrar, no solamente sus puntos que son virtudes, sino también esas partes o áreas de oportunidad donde pueden mejorar en su conocimiento. (D1.H.)

En el caso de la modalidad a distancia me parece que es muy importante que nos den esas herramientas, de las cuales nos podemos apoyar, por ejemplo, para elaborar unas retroalimentaciones adecuadas. (D2.M.)

### 3.2.2 Competencias tecnológicas

Dentro de los temas de formación que los docentes en línea señalan con más frecuencia está la selección del material educativo. Aquí expresan su preocupación por elaborar recursos complementarios, apoyados en la tecnología, que ayuden a los estudiantes a apropiarse de los contenidos. Esto se vincula directamente con el concepto de educomunicación, ya que, como lo mencionan Martínez y Tello (2017), al incluir herramientas tecnológicas en la educación podemos hablar de una transformación de la práctica pedagógica, lo cual posibilita que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo fuera de las aulas. En este sentido, los docentes reafirman que la pandemia puso en evidencia el desconocimiento de las TIC para la educación, y los obligó a incorporarlas para que los estudiantes pudieran continuar con su formación académica, como lo evocan los docentes a continuación:

Con la cuestión de la pandemia, me di cuenta de que ahora todo mundo trae celular y todo es muy rápido; los mismos chicos en modalidad presencial ya no toman el apunte, sino le toman foto al pizarrón y me dicen: mándenlos el documento. Ya todo es por archivos digitales, entonces también tuve que usar tecnologías en un modelo presencial con los muchachos. (D7.H.)

En el caso de la modalidad a distancia, es muy importante que nos den las herramientas en las cuales nos podemos apoyar para transmitir los contenidos a los estudiantes de una manera atractiva, y que para ellos sea mucho más sencilla; no solamente tomar en cuenta la tecnología o los recursos tecnológicos, sino que pudieran dar más cursos sobre las estrategias de aprendizaje con las cuales nos podemos auxiliar. (D2.M.)

Considero que sería bueno aprender a realizar esas microcápsulas como videos de TikTok; tener la habilidad de presentar información de manera clara, de manera agradable, de manera creativa; generar presentaciones más vistosas; que

sean más interactivas, de PowerPoint, o en la aplicación de Google Play, o de Canva; me gustaría profundizar en eso. (D3.H.)

### 3.2.3 Competencias comunicativas

Uno de los temas más mencionados por los docentes entrevistados dentro de las competencias comunicativas fue el aprendizaje colaborativo en línea que, de acuerdo con Reyes y Meneses (2024), es un método de aprendizaje constructivista en el cual se fomenta la adquisición de conocimientos a través de la interacción social y el intercambio de ideas, información y opiniones. Los foros de aprendizaje, sin duda, tienen la finalidad de que los participantes interactúen y construyan entre ellos reflexiones que los lleven a comprender los temas y generar conocimiento, mediante un trabajo colaborativo. En este aspecto, los docentes mencionaron que es necesario considerar las particularidades de la modalidad en línea para la formación docente, pues tienen necesidades distintas a las de los docentes de la modalidad presencial, sobre todo en cuanto al uso de la tecnología, la comunicación escrita y las herramientas de la plataforma Moodle, como los foros. Así lo expone el siguiente entrevistado:

Hace mucha falta que nos dieran un curso sobre cómo moderar la conversación en los foros. Creo que es una de las áreas de oportunidad que tengo, porque nuestra participación en foros, como docentes, debe ser como mediador, hacer ver a los alumnos de qué forma están teniendo ciertos errores en sus participaciones. Me cuesta trabajo esta parte, hacer que los alumnos de verdad entren en un aprendizaje colaborativo; entonces no se me ocurre, debo hacerlo mediante preguntas detonadoras, o algo así. Todavía no lo tengo muy claro, siento que eso es lo que me gustaría, ahorita de manera inmediata. (D2.M.)

También dentro de la educomunicación es necesario considerar que los docentes deben propiciar el aprendizaje colaborativo y la participación activa. De acuerdo con Flores-Fernández y Durán (2022), la participación activa de los estudiantes es crucial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo aún más importante en los entornos virtuales, como lo describe uno de los docentes entrevistados:

La participación activa se refiere al hecho de lograr que los alumnos participen de una manera activa, es decir, en donde den respuesta a preguntas detonadoras,

lograr que exista interacción; que tengan ganas de compartir sus conocimientos y que, a su vez, el compartir esos conocimientos genere un debate, porque algún alumno estará comprendiendo la información que se les brinda, en razón de la experiencia que ha vivido, que ha tenido y, aparte, también de los conocimientos previos que tienen y a los que otro alumno puede darle un diferente matiz, una diferente interpretación; en consecuencia, tenemos la posibilidad de que esa pregunta detonadora genere mayor participación de los integrantes del grupo, para compartir experiencias. (D3.H.)

### 3.2.4 Competencias de investigación

De acuerdo con Gómez et al. (2019), se debe partir de la idea de que los docentes en la actualidad, al igual que las instituciones educativas, deben estar preparados para producir conocimientos y no solamente transmitirlos. Es decir, se debe trabajar en un perfil de docente-investigador, que ponga sobre la mesa problemáticas sociales, culturales, educativas y profesionales del mundo actual, y sea capaz de proponer alternativas de solución ante las mismas. Desde esta perspectiva, un docente debe acompañar a los estudiantes a que también se conviertan en productores de contenidos, como lo menciona un docente:

Se apoya a los estudiantes para que se conviertan en productores de contenidos en algunas materias; por ejemplo, en una, los estudiantes tienen que diseñar el caso clínico. No es que les presente en clase el caso clínico y ellos lo diagnostiquen y propongan la solución, sino que ellos diseñan el caso clínico a partir de cero; es decir, proponen a un individuo, establecen cuáles son las sintomatologías, cuáles son los antecedentes. Al estar creando todo desde cero, el caso clínico es como generar información a partir de lo que aprendieron. Otro caso es que en una materia ellos realizan un prototipo de investigación, o un anteproyecto de investigación científica, en donde los invitamos a realizar pósteres académicos, para que vayan practicando cuando vayan a algún congreso en un futuro. En la generación de este tipo de productos utilizan también *software*, información, videos, etcétera. (D4.M.)

### 3.2.5 Competencias de autogestión

Sin duda, una de las competencias con las que debe contar el docente en línea es la de autogestión, que tiene que ver con la planificación del desarrollo del curso, la explicación de los lineamientos para la participación en el aula y la organización de tiempos para la realización de los cursos y la entrega de actividades (Campos et al., 2010). En este sentido, Redecker (2017) menciona que los docentes deben ser competentes en el diseño de nuevas formas de gestión para orientar y ayudar, tanto individual como colectivamente, a los estudiantes, así como monitorear y establecer estrategias con y a través de las TIC para el desarrollo de las actividades autorreguladas, como lo relata el siguiente entrevistado:

Hay un ejercicio que me gusta mucho al inicio de los bloques, que es la presentación de los estudiantes en el aula virtual. Ahí ellos comparten su información, su nombre completo, datos generales, dónde viven, si trabajan, etcétera. Entonces, me gusta leer esta parte de su presentación, porque es información útil para planear hacia dónde voy a dirigir el contenido, poderles compartir ejemplos cercanos a sus experiencias de vida, sus experiencias laborales. Entonces, sí creo que es sumamente importante, sobre todo porque la población que tenemos en el instituto en educación a distancia es muy distinta a una educación presencial regularmente. No podemos realizar una sesión, no podemos llevar a cabo un curso sin conocer estos datos. Porque es importante saber a quiénes nos estamos dirigiendo, para desarrollar nuestro programa de la manera más adecuada y que para ellos sea funcional y significativo. (D6.M.)

En otro momento histórico, lo importante era estudiar para aprobar y no para aprender; poco a poco, la evaluación ha comenzado a cobrar mayor importancia, dado que la tarea del docente en este sentido es que, para demostrar lo aprendido, los estudiantes deben aplicar los conocimientos adquiridos y dar solución a una problemática de su vida cotidiana. Por lo que la evaluación y el aprendizaje deben establecer relaciones recíprocas que les permitan encontrar su propio sentido y significado, dado que ambas deben ser críticas y ocurrir simultáneamente (Costa & Possidoni, 2016).

La evaluación y la retroalimentación son los pilares de la educación a distancia, porque los contenidos ya están, las actividades ya están, pero lo que para el

estudiante es significativo es la evaluación que hace su docente ... El docente debe ser una figura que, a través de una retroalimentación puntual, ayude al estudiante a tener un avance; es decir, el docente debe hacer una evaluación significativa para el estudiante ... Ahí es donde tenemos que trabajar arduamente. (D6.M.)

Con respecto al pensamiento crítico, el docente deberá guiar a los estudiantes, en cada una de las competencias, hacia la reflexión y el análisis. Según Narváez y Castellanos (2018), tanto la institución como los docentes tienen la responsabilidad de promover un pensamiento crítico y analítico en los estudiantes respecto a la influencia de los medios y la tecnología, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso consciente de herramientas tecnológicas. Por ello, este concepto envuelve la competencia digital educomunicativa del docente en línea.

Hay estudiantes con los que he notado progresos, muchas veces se ve que no manejan el lenguaje, ni los conceptos y carecen de habilidades analíticas. En mis sesiones he ido observando cambios progresivos en los estudiantes. Se expresaban inicialmente con dificultades, y terminan con un discurso coherente, conceptual y en busca de respuestas. (D9.H.)

### 3.3 Resultados referentes a la formación docente

Respecto a sus intereses, el total de docentes entrevistados manifestó querer seguirse formando; sin embargo, algunos comentaron que no cuentan con tiempo para dedicarlo a la formación, sobre todo si tuvieran que trasladarse a un espacio físico para tomar estos cursos.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, los docentes refieren requerir formación técnica, disciplinar, en gestión y comunicación. En cuanto al tipo de curso, algunos hablaron de curso, taller o diplomado. Con respecto a la modalidad, sobre todo expresaron querer formación en línea, pero también hubo quienes comentaron estar dispuestos a formarse presencialmente, o en una modalidad híbrida. Los tiempos que estarían dispuestos a dedicar a la formación varían desde dos horas por semana hasta veinte y, en cuanto a los temas de formación, hablaron de pedagógicos, disciplinares, tecnológicos, temas de evaluación, colaboración y participación, como se muestra en la Tabla 4.

**Tabla 4.** *Formación del docente en línea*

Tipo de formación	Tipo de curso	Modalidad	Tiempo semanal	Temas de formación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica</li> <li>• Disciplinar</li> <li>• Pedagógica</li> <li>• Gestión</li> <li>• Comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso</li> <li>• Diplomado</li> <li>• <i>Microlearning</i></li> <li>• Taller</li> <li>• Continua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencial</li> <li>• En línea</li> <li>• Híbrida</li> <li>• A distancia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 2 y 20 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de TIC</li> <li>• Pedagogía</li> <li>• Didáctica</li> <li>• Estrategias de evaluación</li> <li>• Colaboración y participación</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia con los datos de nueve encuestas.

Con respecto al tiempo semanal que podrían dedicar a la formación, el promedio fue de seis horas por semana; no obstante, la respuesta más frecuente fue de dos horas. También comentaron que el tiempo que tendrían para dedicar a su formación docente depende del periodo del año en el que se encuentren, porque en periodos intersemestrales le podrían dedicar más tiempo a esta actividad. En promedio, en periodo de clases podrían dedicarle 4 horas a la semana, y en periodo intersemestral podrían llegar hasta las 20 horas semanales (Tabla 5), como ellos mismos comentan:

Me gusta mucho la docencia, en consecuencia, no tendría problemas con dedicarle, dada la cantidad de actividades que tiendo a desarrollar, unas tres horas al día, de tres a cinco, unas quince horas; de diez a quince horas sí le podría dedicar a la semana para continuar con esta formación docente. (D3.H.)

Varía un poquito; si es a la par de las clases con los estudiantes, pudiesen ser a la semana unas cuatro horas, pero si fueran estos pequeños intersemestrales, probablemente pudiese incrementar a 10 o 20 horas a la semana. (D9.H.)

**Tabla 5.** *Tiempo de formación de los docentes en línea*

ID Docente	D1.H.	D2.M.	D3.H.	D4.M.	D5.M.	D6.M.	D7.H.	D8.M.	D9.H.
<b>Tiempo mínimo (horas semanales)</b>	5	3	10	5	2	2	2	2	4*
<b>Tiempo máximo (horas semanales)</b>	10	4	15	5	2	4	3	2	20**

**Fuente:** Elaboración propia con datos de las respuestas de nueve docentes entrevistados.

\*Periodo normal; \*\* Periodo intersemestral.

En cuanto a la modalidad en la que prefieren formarse, la mayoría de los docentes expresó que les sería más sencillo hacerlo en línea, aunque también hubo quienes expresaron que podría ser una formación mixta. Una docente dijo que le gustaría que la formación fuera presencial, pero que, dado que trabaja en la modalidad en línea, se tenía que familiarizar más con las herramientas de esta:

En línea, para acortar el tiempo, en el sentido de que la cuestión asíncrona nos permite realizar cursos a nuestro tiempo, acomodar nuestros horarios como mejor nos convenga y acortar distancias, es decir, puedo estar en otro lugar y no trasladarme hasta otra parte de la ciudad y entonces eso va a acortar mucho. En línea es muy beneficioso el aprendizaje. (D1.H.)

En relación con el tipo de curso, siete de los nueve docentes entrevistados expresaron su interés en un diplomado y todos solicitaron cursos para su formación continua:

Un diplomado al cual pudiera dedicarle unas cinco o seis horas a la semana sería muy útil para mi formación. (D4.M.)

A mí siempre me gustan los cursos que son básicos, como herramientas básicas para docentes, cómo evaluar, cómo retroalimentar, cómo dirigirnos hacia ellos. (D1.H.)

Los nueve docentes entrevistados mencionaron requerir cursos, y siete de ellos desean recibir un diplomado en educación. En este sentido, lo que se debe considerar es su viabilidad, dados los tiempos con los que cuenta la planta docente para formarse, porque, de acuerdo con los lineamientos de la URC, los diplomados deben tener una duración mínima de 120 horas.

#### 4. Discusiones y conclusiones

Aunque el actor principal del proceso educativo es el estudiante y se encuentra al centro de casi todos los modelos educativos actuales, el docente juega un papel clave al ser el encargado de crear ambientes propicios para que aquél construya sus propios conocimientos, a partir de la identificación y resolución de problemáticas de su vida cotidiana; de ahí que su función sea de acompañamiento y mediación en los procesos de aprendizaje. El

diagnóstico realizado ha permitido reconocer las competencias digitales educomunicativas de los docentes en línea, entre las cuales se encuentran las siguientes: brindar orientación, resolver dudas, motivar a los estudiantes para que continúen con su formación académica, utilizar diferentes herramientas tecnológicas en su práctica educativa para propiciar la comprensión y apropiación de las temáticas y contenidos, entre otras acciones que ayuden al estudiantado en sus procesos de adaptación a los escenarios educativos actuales (Chiappe & Arias, 2016; Falcó, 2017; Fernández et al., 2021; Oliveira, 2009; Rodríguez-García, 2017).

Los docentes entrevistados comentaron la importancia del uso de las TIC para su práctica educativa; las actividades que pueden realizar; las herramientas que deben aprender a usar. Destacan también la importancia de la formación docente para aprender a implementar estrategias de trabajo para los foros como espacios para el aprendizaje; la retroalimentación como herramienta de comunicación y formación de los estudiantes; las sesiones de trabajo; las particularidades de la educación a distancia, entre otros temas que les ayudarán a mejorar su labor docente.

Por lo anterior, de acuerdo con diversos autores (Farías et al., 2007; Fernández et al., 2021; Pedró, 2017; Santamaría, 2015), los actores educativos se deben ir transformando al ritmo que lo hacen sus propios escenarios. Sin duda, la escuela del siglo XXI conlleva diferentes retos, en los que los docentes deben replantear su práctica y pensar en estrategias de enseñanza que ayuden al estudiante a aprender, mediante el uso de tecnología. En este orden de ideas, de acuerdo con Roa et al. (2021) y Zempoalteca et al. (2017), la formación docente deberá ser continua y tomar en cuenta las necesidades y características de los estudiantes, además de los factores que intervienen en su proceso educativo, como las plataformas educativas y el diseño didáctico de los contenidos, los recursos y la interacción entre docente-estudiante, en donde la comunicación, como base de las interacciones educativas, juega un papel esencial.

La formación docente es una necesidad en una era en la que cada vez más instituciones de educación superior están implementando tecnologías digitales en sus programas educativos (García-Cabrero et al., 2018; Secretaría de Educación Pública, s.f.; UNESCO, 2019; Vega et al., 2021). Ante estos escenarios, los docentes se enfrentan a nuevos desafíos que implican poner a prueba sus competencias digitales educomunicativas y la utilización de diferentes herramientas tecnológicas para propiciar el aprendizaje de los estudiantes en entornos que tienden a la multimodalidad. Por ello, el interés central de este trabajo fue diagnosticar las necesidades de formación continua de los docentes en línea de nivel superior, con respecto a sus competencias digitales educomunicativas.

El diagnóstico acerca de las necesidades formativas de los docentes en línea ha permitido comprobar que éstos requieren diferentes cursos de formación que abonen a su práctica educativa y que les permitan interactuar con los estudiantes, a partir de mejorar sus estrategias didácticas y comunicativas.

Con respecto a la pregunta de investigación planteada en un principio: ¿cuáles son las principales necesidades formativas en competencias digitales educomunicativas que tienen los docentes de las modalidades en línea?, el diagnóstico elaborado nos permitió encontrar diversas necesidades formativas que se dividieron en cinco competencias: didácticas, comunicativas, tecnológicas, en investigación y para la planificación y organización.

Asimismo, se corroboró que la educomunicación es parte esencial de las competencias digitales que hoy en día son necesarias para comunicar, reflexionar, participar, colaborar e interactuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes hagan un uso crítico de la información, el diseño y la producción creativa de contenidos. También constituye un eje fundamental para la formación continua de los docentes en línea.

## Lista de referencias

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Acuña-Gamboa, L. (2022). Aprendizajes basados en la incertidumbre: Construyendo escenarios educativos post-covid en México. *Revista de investigación en educación*, 20(2), 127-139. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4220>
- Ángel, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Aparici, R. (Coord.). (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa.
- Ballén, R. (2010). La pedagogía en los Diálogos de Platón. *Diálogos de Saberes*, 33, 35-54. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2001>
- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184243>
- Barrientos-Báez, A., González-Suazo, L., & Caldevilla-Domínguez, D. (2021). Nuevos es-

- cenarios educativos a partir del COVID-19 en la educación universitaria. *Perspectivas de la comunicación*, 14(2), 149-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8461774>
- Begnini, L., Arteaga, Y., & Arroyo, C. (2022). Educomunicación y recursos didácticos. *Revista Científica FIPCAEC*, 7(3) 165-177. <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3356/1/Educomunicaci%c3%b3n%20y%20recursos.pdf>
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8005978>
- Camacho, A. (2018). El docente como agente implicado en crear Comunidades Virtuales de Aprendizaje. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 7(2), 57-68. [https://www.researchgate.net/publication/331023739\\_El\\_docente\\_como\\_agente\\_implicado\\_en\\_crear\\_Comunidades\\_Virtuales\\_de\\_Aprendizaje\\_The\\_educator\\_as\\_an\\_agent\\_implied\\_in\\_creating\\_Virtual\\_Learning\\_Communities](https://www.researchgate.net/publication/331023739_El_docente_como_agente_implicado_en_crear_Comunidades_Virtuales_de_Aprendizaje_The_educator_as_an_agent_implied_in_creating_Virtual_Learning_Communities)
- Camacho, A., & Salinas, R. (2020). Formación en competencias digitales: un diagnóstico que da voz a los estudiantes de psicopedagogía. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 9, 1-18. <http://dx.doi.org/10.6018/riite.418331>
- Campos, J., Brenes, O., & Solano, A. (2010). Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(3), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717980010>
- Chiappe, A., & Arias, V. (2016). La Educomunicación en entornos digitales: un análisis desde los intercambios de información. *Opción*, 32(7), 461-479. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480028>
- Costa, M., & Possidoni, C. (2016). La evaluación significativa mediante el uso de las TICs. *Diaeta*, 34(154), 17-22. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-73372016000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73372016000100002&lng=es&tlng=es)
- Cruz, A. (2023, 7 de septiembre). Se consolida Universidad Rosario Castellanos: Batres. *La Jornada*. <https://web.jornada.com.mx/2023/09/07/capital/033n3cap>
- Dávila, G., Aguirre, J., & Portugal, R. (Eds.). (2023). *Pensamiento Educativo Comunicacional de Paulo Freire en el centenario de su nacimiento 1921–2021*. Ediciones Ciespal. <https://doi.org/10.16921/ciespal.45>
- De Benito, B., & Salinas, J. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. <https://revistas.um.es/riite/article/view/260631/195691>

- Del Valle, M. A., & Silva, A. C. (2019). El manejo de la inteligencia emocional en las aulas virtuales y su impacto socio educacional. El camino de entornos urbanos inteligentes hacia entornos urbanos emocionales. *Brazilian Journal of Development*, 5(7), 8556-8573. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n7-070>
- Díaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So185-26982002000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982002000300002&lng=es&tlng=es)
- Falcó, J. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Fandos, M., Jiménez, J., & González, A. (2002). Estrategias didácticas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Acción pedagógica*, 11(1), 28-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973066>
- Farías, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. (2007). Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, 174-199. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So123-46412007000100009&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So123-46412007000100009&lng=en&tlng=en)
- Fernández, M., Chamizo, R., & Sánchez, R. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 52, 156-174. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i52.10>
- Flores-Fernández, C., & Durán, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, Cultura y Sociedad*, 46, 129-142. <https://dx.doi.org/10.34096/ics.i46.11069>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Frola, P. (2016). *Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación por competencias*. Trillas.
- Decreto por el que se crea el Organismo Público Descentralizado denominado Universidad Rosario Castellanos. *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, 15 de junio de 2023 (México). [https://www.rcastellanos.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Decreto\\_UNIVERSIDAD/Decreto\\_Universidad.pdf](https://www.rcastellanos.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Decreto_UNIVERSIDAD/Decreto_Universidad.pdf)
- Gallego-Ortega, J., & Rodríguez, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educación y Educadores*, 18(2), 209-225. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.2>

- Gárate, M., & Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860012>
- García, J., & García, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38 (Extra), 151-173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- García-Cabrero, B., Luna, E., Ponce, S., Cisneros-Cohernour, E., Cordero, G., Espinosa, Y., & García, M. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Gobierno de la Ciudad de México. (2019, 29 de mayo). *Presentan autoridades el Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México "Rosario Castellanos"*. <https://jefaturadegobierno.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/presentan-autoridades-el-instituto-de-estudios-superiores-de-la-ciudad-de-mexico-rosario-castellanos>
- Gómez, L., Muriel, L., & Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- González, R., & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4362365>
- Guerrero, C. (2022). *Estrategia de educomunicación para el uso y apropiación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dirigida a los docentes de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/49640/csguerreroc.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Guevara, A. (2020). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19: el caso del estado de Chihuahua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e17.4335>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill.
- Herrera, A. (2020). *Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México "Rosario Castellanos". Informe de Actividades (enero-diciembre 2020)*. Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México. <https://www.rcastellanos.cdmx.gob.mx/storage/app/media/IRC%20INFORME%202020.pdf>
- Herrera, A., & Montero, M. (2021). *La Hibridualidad en Educación Superior*. Universidad

- Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. [https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/csociales/Hidridualidad\\_b.pdf](https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/csociales/Hidridualidad_b.pdf)
- Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México “Rosario Castellanos”. (s.f.). *Matrícula 2021*. <https://rcastellanos.cdmx.gob.mx/numeralia2021/matricula2021>
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (s.f.). *Cuestionario de necesidades de formación continua a distancia*. <http://investigacion.ilce.edu.mx/cuestionario.asp?id=369>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://intef.es/Noticias/marco-comun-de-competencia-digital-docente-2017-intef/>
- Kaplún, G. (2023). Conversando con don Paulo, entre lo digital y lo decolonial. En G. Dávila, J. Aguirre & R. Portugal (Eds.), *Pensamiento Educativo Comunicacional de Paulo Freire en el centenario de su nacimiento 1921-2021* (pp. 9-13). Ediciones Ciespal. <https://doi.org/10.16921/ciespal.45>
- López-Fernández, V. (2023, 21 de junio). El valor de la formación docente para atender a la diversidad y facilitar la inclusión educativa. *UNIR*. <https://www.unir.net/revista/educacion/valor-formacion-docente-atender-diversidad-y-facilitar-linclusion-educativa/>
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/items/0170518c-734e-4ae0-a638-6f9867032904>
- Martínez, C., & Tello, I. (2017). La virtualidad y la educomunicación una propuesta para la enseñanza en la Educación Superior en las Ciencias Sociales. Transformación de la enseñanza. *Jornadas de Investigación en Educación Superior*. <https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2017/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/CO10-MARTINEZ.pdf>
- Mérida, Y., & Acuña, L. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Micheli, V. (2023). Los profesores como intelectuales transformadores al servicio de la alfabetización mediática. Una aproximación teórica a sus principales roles y tareas. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 25, 137-154. <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6923>
- Miramontes, A., Castillo, K., & Macías, H. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 199-214. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.017>

- Moreno, O., Pérez-Casillas, I., & Martínez-Pérez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria*, 21(5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>
- Narváez, A., & Castellanos, A. (2018). Educomunicación hoy: un reto necesario. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 3(2), 25-34. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1372/1249>
- Oliveira, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas (Col)*, 30, 194-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060015>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pedró, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Fundación Santillana. <https://www.fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/Tecnologias-para-la-transformacion-de-la-educacion.pdf>
- Pérez-Alcalá, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1(1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/rt/printerFriendly/15/18>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2011). *Persistencia y Graduación: Hacia un Modelo de Retención Estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. Universidad de La Sabana. [https://books.google.com.mx/books?id=-VUg5ypT9Vkc&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=-VUg5ypT9Vkc&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>

- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Reyes, J., & Meneses, J. (2024). ¿Es inclusivo el aprendizaje colaborativo? Estudio de caso sobre su implementación en una universidad en línea. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 83-101. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.39072>
- Roa, K., Rojas, C., González, L., & Ortiz, E. (2021). El docente en la era 4.0: una propuesta de formación digital que fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 126-160. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a6>
- Rodríguez, R., & Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 86-109. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>
- Rodríguez-García, Y. (2017). Reconceptualización de la educación en la era digital: educación, redes de aprendizaje y cerebro. Factores claves en los actuales escenarios de construcción de conocimiento. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 85-118. <https://www.redalyc.org/journal/5235/523556207006/html/>
- Santamaría, D. (2015). Multimodalidad y discurso educativo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 105-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017007>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos*. <https://dgfcdd.sep.gob.mx/>
- Soriano, E., & González, A. (Coords.). (2008). *Ciudadanía, democracia y participación*. Universidad de Almería.
- Vega, C., Sánchez, M., Rosano, G., & Amador, S. (2021). Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. *Apertura*, 13(2), 6-21. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2061>
- Zempoalteca, B. (2018). *El impacto de la formación docente en TIC para la incorporación de Tecnología Educativa en instituciones públicas de educación superior en el área de Ciencias Administrativas: Estudio de caso en la ciudad de Querétaro* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/1042>
- Zempoalteca, B., Barragán, J., González, J., & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.922>