

Habilidades blandas y formación docente en entornos mediados por TIC en la educación superior latinoamericana

Soft Skills and Teacher Education in ICT-Mediated Environments in Latin American Higher Education: A Critical Literature Review

Gonzalo Alberto Orozco Vilema*

Ángel Virgilio Quito Barzola

Diva Yenia Elizalde Chiriboga*

Jessica Ivonn Del salto Rodríguez*

How to cite:

Orozco, G., Quito, A., Elizalde, D., Del salto, J. (2026) Habilidades blandas y formación docente en entornos mediados por TIC en la educación superior latinoamericana. *Revista Iberoamericana De educación*, 9 (4).

Abstract

The digital transformation of Latin American higher education has expanded the professional demands placed on university faculty and has shown that instrumental mastery of information and communication technologies (ICT) does not, by itself, ensure high-quality pedagogical mediation. In this context, soft skills become relevant as capacities that sustain communication, collaboration, critical thinking, emotional management, and teacher adaptability across face-to-face, virtual, and hybrid settings. This article aimed to critically analyze recent scientific literature on the relationship between soft skills and teacher education in ICT-mediated environments in Latin American higher education, identifying trends, tensions, findings, and research gaps. A critical literature review was conducted through a structured search of publications from 2021 to 2026, prioritizing peer-reviewed and indexed journal articles, systematic reviews, regional empirical studies, and reports from international organizations. Findings indicate that teachers' digital competence and soft skills are closely related, although regional research frequently treats them as separate domains. Available evidence highlights that effective communication, collaborative work, critical thinking, emotional self-regulation, and adaptability shape the quality of educational interaction, methodological innovation, and student support in technology-mediated settings. Nevertheless, training approaches focused on tools, self-perception-based measurements, conceptual fragmentation, and limited longitudinal evaluation of training effects remain common. The review concludes that university teacher education requires comprehensive, continuous, contextualized, and assessable models that integrate digital, pedagogical, and socio-emotional capacities as an inseparable system for a humanly sustainable technological transformation.

Received: Agosto, 2026
Approved: Septiembre, 2026

<http://www.revista-iberoamericana.org/index.php/es>

Doctor en Educación. Universidad de Guayaquil, <https://orcid.org/0000-0002-1390-3730> gonzalo.orozcov@ug.edu.ec

Magister en Docencia Superior. Universidad de Guayaquil, <https://orcid.org/0009-0003-2976-2586> angel.quitob@ug.edu.ec

Magister en Gerencia de la Educación Abierta. Universidad de Guayaquil, <https://orcid.org/0000-0001-6291-1211> diva.elizalde@ug.edu.ec

Magister en educación mención en Innovaciones Pedagógicas. Universidad de Guayaquil, <https://orcid.org/0009-0001-8706-9304> jessicadelsaltor@ug.edu.ec

Keywords: soft skills; teacher education; information and communication technologies; higher education; teacher digital competence; Latin America.

Resumen

La transformación digital de la educación superior latinoamericana ha ampliado las exigencias profesionales del profesorado universitario y ha evidenciado que el dominio instrumental de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no garantiza, por sí solo, una mediación pedagógica de calidad. En este contexto, las habilidades blandas adquieren relevancia como capacidades que sostienen la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico, la gestión emocional y la adaptación del docente ante escenarios presenciales, virtuales e híbridos. El objetivo de este artículo fue analizar críticamente la literatura científica reciente sobre la relación entre habilidades blandas y formación docente en entornos mediados por TIC en la educación superior de América Latina, identificando tendencias, tensiones, hallazgos y vacíos de investigación. Se desarrolló una revisión bibliográfica crítica con búsqueda estructurada de publicaciones del periodo 2021-2026, priorizando artículos arbitrados e indexados, revisiones sistemáticas, estudios empíricos regionales e informes de organismos internacionales. Los resultados muestran que la competencia digital docente y las habilidades blandas se encuentran estrechamente relacionadas, aunque la literatura regional tiende a estudiarlas como dominios separados. La evidencia disponible destaca que la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la autorregulación emocional y la adaptabilidad condicionan la calidad de la interacción educativa, la innovación metodológica y el acompañamiento del estudiante en entornos tecnológicos. Sin embargo, persisten enfoques formativos centrados en herramientas, mediciones basadas en autopercepción, fragmentación conceptual y escasa evaluación longitudinal de los efectos de la formación. Se concluye que la formación docente universitaria requiere modelos integrales, continuos, contextualizados y evaluables que articulen capacidades digitales, pedagógicas y socioemocionales como un sistema inseparable para una transformación tecnológica humanamente sostenible.

Palabras clave: habilidades blandas; formación docente; tecnologías de la información y la comunicación; educación superior; competencia digital docente; América Latina.

INTRODUCCIÓN

La digitalización de la educación superior constituye uno de los procesos de transformación más relevantes del escenario universitario contemporáneo. La expansión de plataformas de gestión del aprendizaje, videoconferencias, recursos colaborativos, analítica educativa, repositorios digitales y, más recientemente, sistemas basados en inteligencia artificial ha modificado las condiciones en las que se planifica, desarrolla y evalúa la enseñanza. La experiencia acumulada durante y después de la emergencia sanitaria confirmó que la continuidad educativa podía sostenerse mediante tecnologías digitales, pero también mostró que trasladar actividades presenciales a un entorno virtual no equivale a construir una experiencia pedagógica de calidad. El Global Education Monitoring Report de la UNESCO (2023) advierte, precisamente, que la tecnología debe subordinarse a finalidades educativas, a criterios de equidad y a la centralidad de la interacción humana, pues su incorporación indiscriminada puede reproducir desigualdades o debilitar dimensiones relacionales esenciales del aprendizaje. En América Latina, donde las instituciones de educación superior operan en contextos de heterogeneidad tecnológica, institucional y socioeconómica, esta advertencia adquiere particular importancia.

El profesorado universitario ocupa una posición decisiva en este proceso porque convierte las posibilidades técnicas de las TIC en decisiones didácticas concretas. La literatura reciente ha consolidado el concepto de competencia digital docente para describir conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas vinculadas con la selección de recursos, el diseño de experiencias, la creación de contenidos, la comunicación, la evaluación y el desarrollo profesional mediante tecnologías. Sin embargo, los estudios latinoamericanos muestran que esta competencia presenta niveles desiguales y que su desarrollo depende de factores personales, profesionales e institucionales. En una investigación con 6.664 docentes de universidades latinoamericanas, Cabero-Almenara et al. (2023) identificaron un nivel autopercebido intermedio de competencia digital y diferencias asociadas a variables relevantes para la formación. De manera convergente, la revisión de Ramírez Heredia et al. (2025) concluyó que edad, trayectoria profesional, políticas institucionales, infraestructura, gestión y oportunidades de capacitación influyen en el desarrollo digital del profesorado. Estos hallazgos permiten sostener que la transformación tecnológica de la docencia no puede interpretarse como una responsabilidad exclusivamente individual ni como un proceso reducido a la adquisición de herramientas.

En paralelo, la discusión sobre habilidades blandas ha ganado presencia en la educación superior. Aunque el término presenta

diversidad conceptual, en el ámbito docente suele abarcar capacidades interpersonales, intrapersonales y cognitivas de carácter transversal, entre ellas la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la empatía, el liderazgo, la adaptabilidad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la gestión emocional. Rodríguez Siu et al. (2021) vincularon estas habilidades con dimensiones fundamentales del desempeño universitario, incluyendo interacción con los estudiantes, tutoría, trabajo colaborativo y manejo de tecnologías. Posteriormente, Antón-Sancho et al. (2021), al estudiar a docentes universitarios de ocho países latinoamericanos con menor desarrollo digital relativo, plantearon que las habilidades blandas constituyen una dimensión relevante para afrontar el incremento de exigencias tecnológicas. La cuestión central, por tanto, no consiste en decidir si la docencia digital necesita habilidades técnicas o habilidades blandas, sino en comprender cómo ambas dimensiones se articulan y se condicionan mutuamente.

Esta relación se vuelve más visible en los entornos mediados por TIC. Una clase virtual síncrona exige dominio de la plataforma, pero también claridad comunicativa para reducir ambigüedades; una actividad colaborativa en línea requiere manejo de herramientas compartidas, pero depende de la capacidad docente para organizar roles, gestionar conflictos y sostener participación; una evaluación digital demanda conocimientos técnicos, pero requiere juicio crítico, retroalimentación pertinente y sensibilidad frente a condiciones desiguales de acceso; y una modalidad híbrida necesita coordinación tecnológica junto con flexibilidad y autorregulación. Villegas Reimers et al. (2023) sostienen que la educación híbrida en América Latina requiere revisar la formación y el desarrollo profesional de los docentes, articulando capacidades tecnológicas, pedagógicas y organizativas. De este modo, las habilidades blandas dejan de ser atributos accesorios y se convierten en condiciones funcionales de la mediación pedagógica digital.

La relevancia científica del problema se relaciona, además, con una fragmentación persistente de la literatura. Por un lado, abundan investigaciones sobre competencia digital docente y marcos de evaluación tecnológica; por otro, se publican estudios sobre habilidades blandas, capacidades socioemocionales o competencias transversales. Son menos frecuentes los trabajos que analizan explícitamente la interdependencia entre estos campos. Alca Gómez et al. (2025), en una revisión centrada en competencia digital docente y habilidades blandas de estudiantes universitarios, encontraron escasez de investigaciones que relacionen ambas dimensiones. Esta separación conceptual puede producir una visión incompleta: un docente puede manejar técnicamente herramientas avanzadas y, sin embargo, utilizarlas en prácticas poco dialógicas, escasamente

colaborativas o emocionalmente distantes; del mismo modo, un docente con altas capacidades relacionales puede enfrentar limitaciones para trasladarlas eficazmente a entornos digitales si no dispone de alfabetización tecnológica suficiente.

En este marco, el objetivo del presente artículo es analizar críticamente la literatura científica reciente sobre habilidades blandas y formación docente en entornos mediados por TIC en la educación superior latinoamericana, con énfasis en la comunicación, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la gestión emocional y la adaptabilidad como capacidades que interactúan con la competencia digital docente. El análisis busca identificar tendencias conceptuales y empíricas, contrastar perspectivas, reconocer limitaciones metodológicas y derivar implicaciones para los programas institucionales de formación del profesorado universitario.

MATERIALS AND METHODS

El estudio se desarrolló mediante una revisión bibliográfica crítica de carácter documental, orientada a integrar y contrastar evidencia reciente sobre tres ejes analíticos: habilidades blandas del profesorado universitario, formación docente y mediación educativa mediante TIC. A diferencia de una revisión sistemática destinada a estimar efectos homogéneos, la estrategia adoptada buscó reconstruir relaciones conceptuales y empíricas entre campos que suelen aparecer separados en la literatura. Se definió como periodo principal de análisis 2021-2026, de acuerdo con el criterio de actualidad establecido para la revisión. Se priorizaron artículos científicos arbitrados, revisiones sistemáticas y de alcance, estudios empíricos en educación superior, investigaciones con muestras latinoamericanas y documentos de organismos internacionales con incidencia regional. Las fuentes se verificaron mediante sus páginas editoriales, identificadores DOI, repositorios académicos institucionales y sistemas de indización o acceso científico como SciELO, PubMed/PMC y portales de revistas académicas.

La búsqueda se estructuró mediante combinaciones en español e inglés de los términos habilidades blandas, soft skills, habilidades socioemocionales, formación docente, teacher education, teacher training, competencia digital docente, digital teaching competence, educación superior, higher education, TIC, ICT, virtual learning, hybrid education, Latin America y nombres de países de la región. Se otorgó prioridad a publicaciones en las que el fenómeno tecnológico estuviera relacionado con la práctica o formación docente y a estudios donde las habilidades blandas fueran analizadas como capacidades para la comunicación, la colaboración, la autorregulación, la toma de decisiones, la adaptación o la resolución

de problemas. También se incorporaron trabajos sobre formación inicial docente cuando sus resultados permitían comprender la preparación de futuros profesores para contextos digitales universitarios o profesionales.

Los criterios de inclusión consideraron pertinencia temática, trazabilidad bibliográfica, publicación dentro del periodo definido, relación directa con educación o educación superior y suficiencia metodológica para sostener los argumentos del análisis. Se excluyeron referencias sin autoría o procedencia comprobable, textos promocionales, publicaciones sin información metodológica cuando pretendían sustentar resultados empíricos y trabajos cuya relación con la formación docente o la mediación tecnológica fuera únicamente tangencial. Cuando se utilizaron informes institucionales, estos cumplieron una función de contextualización regional y de orientación de política, mientras que las inferencias sobre asociaciones o resultados formativos se fundamentaron principalmente en literatura científica.

El análisis se realizó mediante lectura comparativa y síntesis temática. Las publicaciones seleccionadas se organizaron conceptualmente alrededor de cinco núcleos: reconfiguración del perfil docente en escenarios digitales; articulación entre habilidades blandas y competencia digital; manifestación de la comunicación, colaboración, pensamiento crítico y gestión emocional en entornos mediados por TIC; características de la formación docente efectiva; y tensiones metodológicas e institucionales de la evidencia latinoamericana. La interpretación privilegió convergencias y contradicciones entre estudios, evitando equiparar autopercepción con desempeño objetivo y diferenciando asociaciones correlacionales de relaciones causales. Finalmente, se revisó la coherencia entre el objetivo, los hallazgos sintetizados, la discusión y las conclusiones, así como la correspondencia completa entre citas y referencias conforme a APA 7.^a edición.

RESULTS

La transformación digital y la reconfiguración del perfil docente universitario.

La literatura revisada coincide en que la digitalización ha ampliado el perfil profesional del docente universitario. Ya no resulta suficiente el dominio disciplinar ni la reproducción de métodos de enseñanza consolidados; se requiere capacidad para diseñar experiencias flexibles, seleccionar tecnologías pertinentes, gestionar interacciones distribuidas y tomar decisiones pedagógicas sustentadas en evidencia. Saltos-Rivas et al. (2023), a partir de un mapeo sistemático de 53 estudios, muestran que la competencia

digital del profesorado universitario depende de múltiples factores y que la investigación existente se caracteriza por una elevada heterogeneidad de relaciones. Este hallazgo es importante porque cuestiona modelos de capacitación estandarizados: si la competencia digital está asociada a condiciones demográficas, profesionales, psicológicas e institucionales, la formación no puede reducirse a cursos iguales para todos ni medirse únicamente mediante disponibilidad de herramientas.

La evidencia regional refuerza esta interpretación. Vásquez Peñafiel et al. (2023) analizaron a docentes de una universidad pública ecuatoriana y encontraron una autopercepción elevada de competencia digital, aunque señalaron la necesidad de continuar avanzando hacia niveles transformacionales. En Perú, Rojas-Orsorio et al. (2024) identificaron que una proporción significativa del profesorado no participaba en actividades de capacitación ni evaluaba sistemáticamente su práctica con TIC, además de mostrar baja participación en proyectos de innovación e investigación pedagógica tecnológica. Aunque ambos estudios emplean contextos y diseños diferentes, juntos ilustran una tensión central: el manejo cotidiano de herramientas puede coexistir con debilidades en reflexión pedagógica, innovación y desarrollo profesional. La competencia digital, por tanto, no debe confundirse con frecuencia de uso ni con familiaridad operativa.

Los estudios de formación inicial muestran un problema comparable. Roig-Vila y Sierra Pazmiño (2023), en un caso ecuatoriano de formación docente, destacan tres dimensiones interrelacionadas: manejo tecnológico operativo, diseño de ambientes de aprendizaje y conciencia ética y social. La inclusión de esta última dimensión resulta especialmente significativa para el análisis de habilidades blandas, porque desplaza la tecnología desde un plano exclusivamente instrumental hacia un marco de responsabilidad, convivencia y toma de decisiones. Desde esta perspectiva, la formación digital adecuada no consiste únicamente en saber producir recursos o gestionar plataformas, sino en comprender cómo las decisiones tecnológicas afectan la participación, la autonomía, el bienestar y la relación pedagógica.

El marco regional para educación híbrida de Villegas Reimers et al. (2023) también subraya que la preparación docente debe integrar dimensiones tecnológicas y pedagógicas. Su importancia para la educación superior reside en que la hibridación modifica simultáneamente espacio, tiempo, comunicación y organización del aprendizaje. En estos escenarios, la docencia requiere administrar transiciones entre presencialidad y virtualidad, sostener continuidad de las interacciones y evitar que la tecnología fragmente la comunidad académica. En consecuencia, la transformación digital

reconfigura el perfil docente hacia una combinación de capacidades técnicas, didácticas, comunicativas y socioemocionales, aun cuando muchos marcos institucionales continúen evaluándolas de manera separada.

Habilidades blandas y competencia digital docente: una relación de interdependencia.

Las habilidades blandas han sido definidas desde tradiciones diversas y, por ello, no existe una taxonomía única. En educación superior, su estudio suele concentrarse en comunicación, colaboración, empatía, liderazgo, creatividad, adaptabilidad, pensamiento crítico, resolución de problemas y autorregulación. Rodríguez Siu et al. (2021) señalaron que estas capacidades se manifiestan en prácticas concretas del docente universitario, entre ellas la comunicación efectiva, la interacción con estudiantes, la tutoría, la evaluación reflexiva y el trabajo en equipo, varias de las cuales se intensifican en ambientes virtuales. La revisión sistemática de Orih et al. (2024), aunque abarca diferentes niveles educativos, aporta una conclusión relevante: las habilidades blandas pueden ser objeto de intervenciones formativas, pero la calidad metodológica de la evidencia es desigual y su incorporación curricular debe superar el tratamiento como complemento periférico.

En el ámbito latinoamericano, Antón-Sancho et al. (2021) analizaron la autopercepción de habilidades blandas en 219 docentes universitarios de Argentina, Bolivia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay y Perú. Los autores partieron de la premisa de que el incremento de competencia digital posterior a la crisis sanitaria también exige capacidades no técnicas. Sus resultados sugirieron una preparación favorable en habilidades blandas, aunque el diseño basado en autoconcepto obliga a interpretar los resultados con cautela. El valor del estudio no radica en demostrar que el profesorado actúa efectivamente con altos niveles de comunicación o flexibilidad, sino en mostrar que la literatura comenzó a conceptualizar la competencia digital como una combinación de dimensiones técnicas, digitales y blandas.

Esta integración recibe respaldo indirecto de estudios más recientes. Egüez et al. (2026), en una muestra de 191 docentes universitarios ecuatorianos, reportaron una asociación positiva entre habilidades blandas y uso de metodologías innovadoras. Aunque una correlación no establece causalidad, el hallazgo es coherente con la idea de que innovar pedagógicamente implica más que incorporar recursos: exige apertura al cambio, interacción, resolución de problemas y colaboración. De manera complementaria, Tobon y Lozano-Salmorán (2024), en un estudio con docentes universitarios de Ecuador, encontraron que las habilidades socioemocionales se asociaban con prácticas pedagógicas socioformativas y destacaron la

relevancia de la formación continua. Estas evidencias convergen en señalar que las dimensiones relacionales y emocionales forman parte de la infraestructura humana de la innovación educativa.

La relación también puede observarse desde el efecto que la práctica docente ejerce sobre el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Islas-Torres et al. (2024), en México, validaron un instrumento destinado a analizar prácticas de enseñanza que promueven habilidades blandas en universitarios. El planteamiento supone que estas capacidades no se transmiten solamente mediante contenidos declarativos, sino a través de estructuras de participación, problemas, tareas colaborativas y formas de interacción diseñadas por el profesorado. Alca Gómez et al. (2025) profundizan esta conexión al revisar estudios sobre competencia digital de docentes y habilidades blandas de estudiantes, concluyendo que aún existe poca investigación que estudie de forma directa la asociación. El vacío es significativo: si el propósito de la mediación tecnológica es mejorar el aprendizaje integral, evaluar únicamente el nivel digital del docente resulta insuficiente; es necesario analizar cómo sus decisiones tecnopedagógicas generan oportunidades reales para comunicar, colaborar, argumentar, crear y autorregularse.

Comunicación y presencia docente en ambientes virtuales e híbridos

La comunicación constituye una de las habilidades blandas más directamente afectadas por la mediación tecnológica. En la presencialidad, el docente dispone de claves verbales, gestuales y contextuales inmediatas; en la virtualidad, parte de esas señales se reduce, se transforma o depende del diseño del entorno. Esto aumenta la importancia de instrucciones claras, retroalimentación oportuna, escucha activa, disponibilidad comunicativa y selección adecuada de canales. Una actividad técnicamente bien configurada puede fracasar si el estudiante no comprende el propósito, los criterios de evaluación o la secuencia de trabajo. Por ello, la competencia digital orientada a la comunicación no debe evaluarse únicamente por el dominio de foros, mensajería o videoconferencia, sino por la calidad pedagógica de los intercambios que esas herramientas permiten.

Cabero-Almenara et al. (2023) sitúan la comunicación y la participación dentro de los ámbitos centrales de la competencia digital docente, mientras que Roig-Vila y Sierra Pazmiño (2023) muestran que el diseño de ambientes digitales exige comprender su dimensión ética y social. En términos críticos, ambos aportes permiten afirmar que la presencia docente en línea es simultáneamente tecnológica y relacional. No basta con “estar conectado”; se requiere construir percepción de acompañamiento, establecer expectativas, cuidar el tono de la interacción y sostener espacios donde el estudiante pueda preguntar, disentir y solicitar

apoyo. La comunicación asertiva se convierte así en un mecanismo de reducción de distancia transaccional y de prevención de aislamiento académico.

La cuestión adquiere mayor complejidad en contextos latinoamericanos caracterizados por conectividad desigual, diversidad de dispositivos y diferencias en alfabetización digital. La UNESCO (2023) advierte que el uso educativo de tecnología debe considerar equidad, pertinencia y sostenibilidad. Trasladado a la práctica docente, ello implica evitar que la comunicación dependa de canales de alto consumo de datos cuando existen alternativas, ofrecer instrucciones accesibles, combinar modalidades síncronas y asíncronas y reconocer que el silencio digital no siempre expresa falta de interés. En este punto, la empatía y la comunicación se articulan con juicio profesional: interpretar una ausencia, una demora o una participación breve requiere contextualizar la situación antes de convertirla en una valoración académica.

Trabajo colaborativo, coordinación y construcción de comunidades de aprendizaje.

El trabajo en equipo aparece en dos niveles interdependientes de la docencia mediada por TIC. El primero corresponde a la capacidad del profesor para diseñar experiencias colaborativas entre estudiantes; el segundo se refiere a su participación en comunidades profesionales que comparten recursos, problemas, datos y estrategias de innovación. Las tecnologías amplían las posibilidades de coordinación, pero no garantizan colaboración genuina. Un documento compartido, un foro o una sala virtual pueden convertirse en espacios de división mecánica de tareas si no existe interdependencia, responsabilidad y negociación de significados. La habilidad blanda del trabajo colaborativo se manifiesta, por tanto, en la forma en que el docente estructura roles, establece metas comunes, monitorea la participación y gestiona tensiones.

Basantes-Andrade et al. (2022) ofrecen evidencia relevante sobre la formación docente mediante nano-MOOC en una universidad ecuatoriana. Su estudio cuasiexperimental con 297 profesores mostró mejoras en competencia digital después de una intervención breve y personalizable, con fortalezas particulares en comunicación, colaboración y resolución de problemas. El resultado sugiere que la formación en línea puede ser eficaz cuando responde a necesidades concretas, pero también plantea una cuestión más amplia: el diseño de la capacitación debe modelar las mismas prácticas colaborativas que se espera que el profesorado implemente. La formación docente que se limita a tutoriales individuales transmite una concepción instrumental; la que incorpora co-diseño, resolución de casos y retroalimentación entre pares convierte la tecnología en un medio para aprender profesionalmente con otros.

Esta interpretación coincide con las recomendaciones regionales más recientes. Della Nina Gambi et al. (2025), en un informe basado en más de 28.000 docentes de seis países latinoamericanos, subrayan la necesidad de formación continua, contextualizada, orientada a la práctica y apoyada en colaboración entre pares. Aunque el informe comprende niveles educativos más amplios que la universidad, sus implicaciones son pertinentes para la educación superior: la transformación digital sostenible requiere comunidades profesionales, no solo certificaciones individuales. La colaboración docente favorece la circulación de conocimiento pedagógico, reduce la dependencia de especialistas tecnológicos y permite adaptar soluciones a disciplinas y poblaciones diferentes.

Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones tecnopedagógicas

El pensamiento crítico constituye una capacidad central porque la abundancia de recursos digitales incrementa, en lugar de disminuir, la necesidad de juicio profesional. El docente debe decidir qué tecnología utilizar, para qué propósito, con qué evidencia, bajo qué condiciones de acceso y qué riesgos asociados pueden presentarse. El uso acrítico de plataformas puede conducir a decisiones guiadas por novedad, presión institucional o disponibilidad comercial antes que por pertinencia didáctica. La UNESCO (2023) propone precisamente evaluar la tecnología desde criterios de pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad. Este marco transforma el pensamiento crítico en una habilidad operativa de la docencia digital: seleccionar tecnología es un problema pedagógico, ético y contextual, no una decisión puramente técnica.

Los marcos de competencia digital revisados en Iberoamérica muestran una evolución hacia dimensiones más complejas que el manejo instrumental. Velandia Rodríguez et al. (2022) identifican el desarrollo y uso de diferentes marcos de competencia digital docente y evidencian que su expansión responde a la necesidad de orientar la formación y evaluación en contextos cambiantes. Sin embargo, la existencia de marcos no elimina automáticamente la brecha entre prescripción y práctica. Álvarez-Huari (2025), en una revisión centrada en universidades latinoamericanas, señala variabilidad considerable en los niveles de competencia digital y una distancia entre el desarrollo teórico de estos referentes y su materialización. De ello se desprende que el pensamiento crítico debe incluir capacidad para interpretar marcos y adaptarlos, en lugar de aplicarlos como listas descontextualizadas.

La emergencia de inteligencia artificial generativa profundiza esta necesidad. Aunque el foco del artículo son las TIC en sentido amplio, los sistemas de IA ilustran con claridad los límites de una formación centrada en botones y procedimientos. El profesorado necesita

evaluar confiabilidad de resultados, sesgos, autoría, privacidad, transparencia, impacto en la evaluación y valor cognitivo de las tareas. Estas decisiones exigen argumentación, criterio ético, capacidad de anticipar consecuencias y disposición para revisar prácticas. En este sentido, la formación docente digital debe utilizar problemas auténticos y dilemas pedagógicos como unidades de aprendizaje, porque son estos escenarios los que permiten integrar conocimiento tecnológico con pensamiento crítico y responsabilidad profesional.

Gestión emocional, adaptabilidad y sostenibilidad humana de la docencia digital

La gestión emocional suele ocupar una posición secundaria en los programas de formación tecnológica, pese a que la digitalización altera ritmos de trabajo, exposición pública, expectativas de disponibilidad y formas de relación. La rápida migración a la educación remota mostró que el dominio de herramientas coexistía con incertidumbre, sobrecarga y necesidad de adaptación. En la etapa posterior, estos problemas no desaparecieron; se transformaron en demandas permanentes de actualización, atención multicanal y rediseño de prácticas. La autorregulación emocional permite gestionar frustración ante fallos técnicos, recibir retroalimentación sobre la propia docencia, afrontar cambios tecnológicos y responder de manera constructiva a estudiantes que experimentan dificultades. Tobon y Lozano-Salmon (2024) aportan evidencia empírica al mostrar relaciones entre habilidades socioemocionales, formación continua y prácticas pedagógicas en docentes universitarios. Su estudio sugiere que el desempeño pedagógico no puede comprenderse únicamente desde variables metodológicas o tecnológicas. De forma complementaria, Egüez et al. (2026) relacionan habilidades blandas con innovación pedagógica, lo que permite interpretar la adaptabilidad como una condición para experimentar, modificar estrategias y aprender de la práctica. No obstante, ambos tipos de evidencia deben leerse con prudencia: la predominancia de diseños correlacionales impide afirmar que fortalecer una habilidad específica producirá automáticamente mejoras en innovación o rendimiento.

La gestión emocional también tiene una dimensión interpersonal. En entornos virtuales, los conflictos pueden intensificarse por la ausencia de claves no verbales, la rapidez de la comunicación escrita o la interpretación de silencios y retrasos. El docente necesita reconocer emociones propias y ajenas, modular respuestas y establecer normas de convivencia digital. Esta capacidad no equivale a una función terapéutica ni desplaza responsabilidades institucionales; representa una dimensión de la gestión pedagógica. La formación docente debería, por ello, incorporar simulación de

situaciones, análisis de casos, práctica de retroalimentación y reflexión sobre experiencias reales, en lugar de tratar la inteligencia emocional únicamente mediante contenidos expositivos.

Modelos de formación docente: de la capacitación instrumental al desarrollo profesional integrado

Los resultados revisados permiten distinguir entre capacitación tecnológica y desarrollo profesional docente. La primera suele concentrarse en enseñar funciones de herramientas; el segundo implica transformar criterios de diseño, interacción, evaluación y reflexión. Esta diferencia explica por qué los programas breves pueden mejorar determinados indicadores de competencia digital sin garantizar cambios estables en la práctica. Basantes-Andrade et al. (2022) demuestran que un formato nano-MOOC puede producir mejoras relevantes cuando la intervención se ajusta a necesidades específicas. Sin embargo, la sostenibilidad de estos avances requiere acompañamiento, oportunidades de aplicación y retroalimentación, especialmente cuando el propósito es integrar habilidades blandas que se desarrollan mediante práctica social y reflexión.

Ramírez Heredia et al. (2025) identifican la formación, las políticas institucionales, la infraestructura y la gestión como factores asociados al desarrollo de competencia digital en docentes de educación superior latinoamericanos. Este resultado desplaza el análisis desde el déficit individual hacia la responsabilidad organizacional. Una universidad no puede exigir innovación digital si no dispone de tiempos, apoyo técnico, reconocimiento profesional, acceso a recursos y espacios para experimentar. Asimismo, la capacitación en habilidades blandas pierde efectividad si el entorno institucional refuerza comunicación vertical, trabajo aislado o sobrecarga laboral. La formación integral exige coherencia entre lo que se enseña al profesorado y las condiciones en que se espera que actúe.

El marco de Villegas Reimers et al. (2023) para educación híbrida propone una visión de formación vinculada con las exigencias reales de enseñanza y con la capacidad de organizar experiencias en diferentes modalidades. Esta orientación es compatible con la evidencia de Orih et al. (2024), quienes muestran que las intervenciones sobre habilidades blandas funcionan mejor cuando se incorporan al currículo y a experiencias significativas, aunque la calidad de los estudios disponibles es variable. En el caso del profesorado universitario, ello sugiere que las habilidades blandas deben integrarse en talleres de diseño didáctico, proyectos de innovación, observación entre pares, comunidades de práctica y análisis de evidencias de aprendizaje, no impartirse como un módulo aislado de “desarrollo personal”.

Desde una perspectiva institucional, un modelo integrado de formación debería partir de diagnóstico, diferenciar niveles de experiencia, combinar aprendizaje autónomo y colaborativo, utilizar problemas auténticos, permitir aplicación en asignaturas reales y evaluar cambios mediante múltiples fuentes. La autopercepción puede ser útil como punto de partida, pero debería complementarse con portafolios, observaciones, productos de diseño, análisis de interacción, retroalimentación estudiantil y evidencias de mejora. Esta combinación responde a la principal debilidad metodológica identificada en la literatura: la tendencia a inferir capacidad profesional a partir de cuestionarios de autoinforme.

Tensiones y vacíos de investigación en el contexto latinoamericano

El primer vacío corresponde a la fragmentación conceptual. La literatura utiliza expresiones como habilidades blandas, habilidades socioemocionales, competencias transversales, competencias del siglo XXI y habilidades para la empleabilidad. Alca Gómez et al. (2025) identifican precisamente diversidad terminológica en los estudios que relacionan competencia digital docente y habilidades blandas. Esta heterogeneidad dificulta comparar resultados y puede conducir a instrumentos que miden constructos parcialmente diferentes bajo una misma etiqueta. Para avanzar, la investigación regional requiere definir explícitamente qué capacidades analiza, cómo se operacionalizan y por qué son relevantes para una práctica docente mediada por TIC.

El segundo vacío es metodológico. Saltos-Rivas et al. (2023) muestran que la investigación sobre competencia digital universitaria se apoya ampliamente en diseños cuantitativos y relaciones asociativas, mientras que los estudios regionales revisados recurren con frecuencia a autopercepción. Antón-Sancho et al. (2021), Cabero-Almenara et al. (2023), Vásquez Peñafiel et al. (2023) y Rojas-Osorio et al. (2024) aportan información valiosa sobre cómo el profesorado se evalúa, pero la autopercepción puede estar influida por expectativas, experiencia previa, confianza o interpretación del instrumento. La agenda futura necesita incorporar medidas de desempeño, observación de prácticas, análisis de cursos virtuales, estudios de casos longitudinales y diseños que permitan examinar cómo cambia la actuación después de procesos formativos.

El tercer vacío consiste en la insuficiente articulación entre capacidades docentes y resultados de los estudiantes. Islas-Torres et al. (2024) contribuyen a medir prácticas docentes orientadas a promover habilidades blandas, y Tobon y Lozano-Salmon (2024) vinculan prácticas pedagógicas con resultados académicos mediante un modelo de mediación. Sin embargo, siguen siendo limitados los estudios latinoamericanos que analizan cadenas completas entre

formación del profesorado, cambios observables en la mediación tecnológica, desarrollo de habilidades blandas en estudiantes y resultados de aprendizaje. Esta limitación impide establecer qué componentes de una intervención producen mayor efecto y en qué condiciones.

Finalmente, existe un vacío de política institucional. Los informes y revisiones regionales enfatizan que la formación digital depende de infraestructura, gestión y políticas (Della Nina Gambi et al., 2025; Ramírez Heredia et al., 2025), pero todavía es frecuente que la responsabilidad de actualización recaiga sobre el docente individual. La transformación sostenible requiere sistemas de desarrollo profesional con continuidad, incentivos, acompañamiento y evaluación. También exige reconocer desigualdades entre instituciones, disciplinas y trayectorias profesionales. La formación no debería asumir que un docente joven es automáticamente competente digitalmente ni que la experiencia constituye una barrera; debe partir de evidencia diagnóstica y ofrecer rutas diferenciadas.

La síntesis de la literatura permite sostener que las habilidades blandas y la competencia digital docente no son dimensiones paralelas que puedan desarrollarse de manera independiente. Funcionan como componentes interdependientes de una misma capacidad de mediación pedagógica. La tecnología amplifica posibilidades de comunicación, colaboración y creación, pero también introduce decisiones, ambigüedades y tensiones que requieren juicio crítico, empatía, autorregulación y adaptabilidad. Esta interpretación supera dos reduccionismos frecuentes: el tecnocentrismo, que asume que la calidad mejora por incorporar herramientas, y el psicologismo, que atribuye el éxito de la docencia a características personales desconectadas de condiciones institucionales y recursos.

Los hallazgos regionales respaldan esta posición desde ángulos diferentes. Cabero-Almenara et al. (2023) y Alvarez-Huari (2025) muestran que la competencia digital en universidades latinoamericanas es heterogénea y demanda planes de formación. Antón-Sancho et al. (2021) y Egüez et al. (2026) sitúan las habilidades blandas como capacidades relevantes del profesorado, mientras que Tobon y Lozano-Salmorán (2024) las conectan con prácticas pedagógicas. Basantes-Andrade et al. (2022) demuestran que la formación digital en línea puede mejorar resultados específicos. El punto de convergencia es que la profesionalización docente requiere aprendizaje continuo; la diferencia radica en qué se mide y qué se considera evidencia de mejora. La literatura tecnológica suele privilegiar niveles de competencia digital, mientras que la literatura sobre habilidades blandas tiende a medir percepciones, asociaciones o disposición. Un marco integrado

debería evaluar cómo ambas dimensiones se expresan en decisiones y prácticas reales.

Esta necesidad resulta especialmente relevante para América Latina. La heterogeneidad de conectividad, infraestructura y apoyo institucional obliga a comprender la adaptabilidad no como resignación individual ante carencias, sino como una capacidad sostenida por políticas y condiciones adecuadas. La UNESCO (2023) recuerda que la tecnología educativa debe analizarse desde la equidad; Della Nina Gambi et al. (2025) muestran brechas importantes en autopercepción digital docente en varios países y recomiendan formación contextualizada. La implicación es clara: exigir flexibilidad al profesorado sin resolver problemas de acceso, soporte o carga laboral puede convertir una habilidad deseable en mecanismo de transferencia de responsabilidad institucional.

Asimismo, la formación docente debería adoptar una lógica de isomorfismo pedagógico: las capacidades que se espera que el profesor promueva en estudiantes deben experimentarse durante su propio desarrollo profesional. Si se pretende fortalecer colaboración, la capacitación debe incluir co-diseño y trabajo entre pares; si se busca pensamiento crítico, debe presentar dilemas tecnológicos y evaluación de evidencia; si se pretende comunicación asertiva, debe incorporar retroalimentación y prácticas de interacción; si se busca gestión emocional, debe crear espacios de reflexión sobre conflictos, incertidumbre y cambio. Esta orientación coincide con la evidencia de intervenciones curriculares revisada por Orih et al. (2024) y con el enfoque de formación híbrida propuesto por Villegas Reimers et al. (2023).

Otro aspecto crítico es la evaluación. La dependencia de instrumentos de autopercepción es comprensible por su viabilidad para grandes muestras, pero limita la capacidad de inferir transformación profesional. Un docente puede declarar alto dominio tecnológico y no utilizarlo con intencionalidad pedagógica; también puede subestimar su competencia pese a desarrollar prácticas eficaces. Por ello, los programas institucionales necesitan combinar diagnóstico de autopercepción con evidencias de desempeño. Portafolios digitales, secuencias didácticas, observación de sesiones, análisis de foros, calidad de retroalimentación y producciones colaborativas permitirían valorar de manera más completa la integración de habilidades blandas y TIC.

Finalmente, la revisión sugiere que el concepto de “habilidades blandas” debe utilizarse con precisión. La denominación puede inducir a pensar que estas capacidades son menos rigurosas que las técnicas, cuando en la docencia digital son determinantes para resolver problemas complejos. Comunicación, colaboración, pensamiento crítico y gestión emocional no son ornamentos del perfil

profesional; operan como condiciones que permiten que el conocimiento disciplinar y tecnológico se convierta en una experiencia de aprendizaje socialmente significativa. En consecuencia, la política universitaria debería tratarlas como resultados explícitos del desarrollo profesional docente, con oportunidades de aprendizaje, criterios de evaluación y seguimiento.

CONCLUSIONS

El análisis realizado permite concluir que la formación docente en entornos mediados por TIC en la educación superior latinoamericana debe superar el enfoque centrado en alfabetización instrumental. La evidencia reciente indica que la calidad de la mediación digital depende de la articulación entre competencia tecnológica, criterio pedagógico y habilidades blandas. Entre estas últimas, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la gestión emocional y la adaptabilidad adquieren especial relevancia porque sostienen la interacción, la toma de decisiones, la innovación y el acompañamiento del estudiante en contextos virtuales e híbridos.

La revisión también confirma que América Latina presenta una realidad heterogénea. Los niveles de competencia digital docente varían entre países, instituciones y grupos profesionales, y están asociados a factores personales e institucionales. Por ello, no resulta pertinente implementar programas de formación homogéneos ni atribuir al docente individual toda la responsabilidad de la transformación digital. Las instituciones de educación superior deben articular diagnóstico, infraestructura, acompañamiento, comunidades profesionales, tiempo para innovar y reconocimiento de los procesos formativos.

Desde la perspectiva metodológica, persisten limitaciones que condicionan el conocimiento disponible. Predominan estudios transversales y mediciones de autopercepción, mientras son menos frecuentes los diseños longitudinales, las observaciones de desempeño y las investigaciones que relacionan formación del profesorado con cambios concretos en prácticas mediadas por TIC y con resultados de los estudiantes. Esta brecha constituye una prioridad para futuras investigaciones, especialmente si se pretende determinar qué estrategias formativas producen transformaciones sostenibles y transferibles entre disciplinas e instituciones.

En términos de práctica y política universitaria, se propone concebir el desarrollo profesional docente como un proceso integrado, continuo y situado. Las habilidades blandas deben aprenderse dentro de experiencias auténticas de diseño, colaboración, resolución de problemas, retroalimentación y reflexión sobre el uso de tecnología.

La formación digital, a su vez, debe incorporar deliberadamente dimensiones comunicativas, socioemocionales, éticas y críticas. Esta integración permitiría avanzar desde una universidad que utiliza tecnología hacia una universidad capaz de humanizar su transformación digital, fortalecer la calidad de la relación pedagógica y responder de manera más coherente a las demandas formativas de la educación superior contemporánea.

REFERENCES

- Alca Gómez, J., Aduato Medina, W. A., Aguilar-Fruna, M., León-Velarde, C. G., & Yupanqui-Villanueva, L. E. (2025). Digital competencies for 21st-century teachers: Focus on soft skills in higher education students. *Multidisciplinary Reviews*, 9(1), 2026044. <https://doi.org/10.31893/multirev.2026044>
- Alvarez-Huari, M. Y. (2025). Competencia digital docente en universidades latinoamericanas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 18(1), 146-157. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.604>
- Antón-Sancho, Á., Vergara, D., & Fernández-Arias, P. (2021). Self-assessment of soft skills of university teachers from countries with a low level of digital competence. *Electronics*, 10(20), 2532. <https://doi.org/10.3390/electronics10202532>
- Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., & Naranjo-Toro, M. (2022). NANO-MOOCs to train university professors in digital competences. *Heliyon*, 8(6), e09456. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09456>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J.-J., Barroso-Osuna, J., & Rodríguez-Palacios, A. (2023). Digital teaching competence according to the DigCompEdu framework: Comparative study in different Latin American universities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12, 276-291. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1452>
- Della Nina Gambi, G., Forero Pabón, T., Soto Sira, V. G., Keuylian, M. L., & Ruiz García, M. J. (2025). An approach to teachers digital competency in Latin America. *Inter-American Development Bank*. <https://doi.org/10.18235/0013638>
- Egüez, R. C., Morán Peña, F. J., & Morán Eguez, F. A. (2026). Desarrollo de habilidades blandas en los docentes universitarios: Un enfoque hacia la innovación educativa. *Ciencia y Educación*, 7(1.2), 128-135. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18356590>
- Islas-Torres, C., Franco-Casillas, S., & Carranza-Alcántar, M. del R. (2024). Promoción de habilidades blandas en estudiantes universitarios a través de las prácticas de enseñanza:

- Validación de un instrumento. *Revista Innova Educación*, 6(4), 20-38. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.04.002>
- Orih, D., Heyeres, M., Morgan, R., Udah, H., & Tsey, K. (2024). A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level. *Frontiers in Education*, 9, 1383297. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1383297>
- Ramírez Heredia, R. C., Franco Lazarte, E. G., & Carcausto-Calla, W. (2025). Factors influencing the development of digital competencies in higher education teachers in Latin America: A systematic review. *Journal of Educational and Social Research*, 15(1), 104. <https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0009>
- Rodriguez Siu, J. L., Rodríguez Salazar, R. E., & Fuerte Montaña, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Roig-Vila, R., & Sierra Pazmiño, D. (2023). Las competencias digitales como elemento transversal en la enseñanza superior. Un estudio de caso en la formación inicial docente en Ecuador. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 101-129. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.868>
- Rojas-Osorio, M., Del-Aguila-Arcenales, S., & Alvarez-Risco, A. (2024). Self-perception of university teachers on their digital teaching competence: The case of Peru. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 7(1), 168-181. <https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.1.8>
- Salto-Rivas, R., Novoa-Hernández, P., & Serrano Rodríguez, R. (2023). Understanding university teachers' digital competencies: A systematic mapping study. *Education and Information Technologies*, 28, 16771-16822. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11669-w>
- Tobon, S., & Lozano-Salmon, E. F. (2024). Socioformative pedagogical practices and academic performance in students: Mediation of socioemotional skills. *Heliyon*, 10(15), e34898. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34898>
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Vásquez Peñafiel, M.-S., Nuñez, P., & Cuestas Caza, J. (2023). Competencias digitales docentes en el contexto de COVID-19. Un enfoque cuantitativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 67, 155-185. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.98129>
- Velandia Rodríguez, C. A., Mena-Guacas, A. F., Tobón, S., & López-Meneses, E. (2022). Digital teacher competence frameworks evolution and their use in Ibero-America up to the

- year the COVID-19 pandemic began: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16828. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416828>
- Villegas Reimers, E., Pogr , P., Freire, S., & N slund-Hadley, E. (2023). Preparing teachers to deliver hybrid education: A framework for Latin America and the Caribbean. *Inter-American Development Bank*. <https://doi.org/10.18235/0005008>