

Artículo de investigación

Transición a la docencia en línea de los Grados de comunicación en tiempos de COVID-19: herramientas y estrategias en la enseñanza universitaria

Transition to online teaching in communication degrees during COVID-19: tools and strategies in University Education

Javier Sierra Sánchez¹: Universidad Complutense de Madrid, España.

javier_sierra@ucm.es

Sheila Liberal Ormaechea: Universidad Francisco de Vitoria, España.

s.liberal.prof@ufv.es

Natalia Abuín Vences: Universidad Complutense de Madrid, España.

nabuinve@ucm.es

Fecha de Recepción: 06/05/2025

Fecha de Aceptación: 08/06/2025

Fecha de Publicación: 13/06/2025

Cómo citar el artículo

Sierra Sánchez, J., Liberal Ormaechea, S. y Abuín Vences, N. (2025). Transición a la docencia en línea de los Grados de comunicación en tiempos de COVID-19: herramientas y estrategias en la enseñanza universitaria. [Transition to online teaching in communication Degrees during COVID-19: tools and strategies in University Education]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2146>

¹ **Autor Correspondiente:** Javier Sierra-Sánchez. Universidad Complutense de Madrid (España).

Resumen

Introducción: La pandemia de COVID-19 impulsó una transición acelerada de la enseñanza presencial a la modalidad en línea, generando desafíos para el profesorado y las instituciones. Este estudio analiza cómo se adaptaron los grados de Comunicación en universidades españolas ante esta transformación. **Metodología:** Se empleó un enfoque cuantitativo y exploratorio. La investigación se basó en una revisión bibliográfica y en la aplicación de un cuestionario estructurado a 201 docentes de universidades públicas y privadas de España. Se evaluaron variables como el uso de plataformas, estrategias metodológicas, barreras percibidas y satisfacción docente. **Resultados:** Los docentes mostraron preferencia por la enseñanza síncrona mediante videoconferencias. PowerPoint y Google Drive fueron las herramientas más utilizadas, mientras que el uso de plataformas interactivas y recursos audiovisuales avanzados fue escaso. Se observó una brecha generacional y desigualdad en el acceso a recursos entre universidades públicas y privadas. **Discusión:** Aunque la enseñanza pudo continuar, predominó un enfoque tradicional, sin aprovechar las oportunidades del entorno digital. La escasa formación en competencias digitales limitó la innovación metodológica. **Conclusiones:** Se requiere mejorar la capacitación docente, promover modelos híbridos y fomentar el uso de tecnologías avanzadas para lograr una educación superior más flexible, interactiva y adaptada al entorno post-pandemia.

Palabras clave: COVID-19; enseñanza en línea; educación universitaria; digitalización; herramientas digitales; transición digital; profesorado; estrategias metodológicas.

Abstract

Introduction: The COVID-19 pandemic prompted a rapid transition from face-to-face to online teaching, creating significant challenges for faculty and institutions. This study analyzes how Communication degree programs in Spanish universities adapted to this transformation. **Methodology:** A quantitative and exploratory approach was employed. The research was based on a literature review and the administration of a structured questionnaire to 201 professors from both public and private universities in Spain. Variables evaluated included the use of digital platforms, teaching strategies, perceived barriers, and faculty satisfaction. **Results:** Faculty members showed a preference for synchronous teaching through videoconferencing. PowerPoint and Google Drive were the most commonly used tools, while the use of interactive platforms and advanced audiovisual resources was limited. A generational gap and disparities in access to resources between public and private universities were also observed. **Discussion:** Although teaching continued, a traditional lecture-based approach prevailed, failing to fully leverage the digital environment. Limited digital skills training among faculty hindered methodological innovation. **Conclusions:** There is a need to improve teacher training in digital competencies, promote hybrid teaching models, and encourage the use of advanced technologies to achieve a more flexible, interactive, and adapted higher education system in the post-pandemic context.

Keywords: COVID-19; online teaching; university education; digitalization; digital tools; digital transition; teaching staff; methodological strategies.

1. Introducción

La pandemia de la COVID-19 exigió un cambio rápido no sólo en la sociedad (Sierra Sánchez *et al.*, 2021) sino en lo referente al paso hacia el aprendizaje en línea, lo que presentó desafíos únicos para los agentes implicados en la educación preuniversitaria y universitaria (Musicco Nombela *et al.*, 2023; Fossatti *et al.*, 2024; Tomás Pastor y Martínez Castro, 2024; Urra Canales, 2024). En este trabajo hacemos un análisis de cómo se gestó la transición de la presencialidad hacia la modalidad en línea en muchos casos en un tiempo récord.

Sin duda, los procesos de transformación digital de los centros se aceleraron por la necesidad de dar cobertura a la formación de los estudiantes. En este trabajo nos proponemos acercarnos a cómo se vivió esa realidad en los grados de Comunicación en España. Para ello, elaboramos un cuestionario que fue distribuido a profesores de facultades de Comunicación de España con la finalidad de conocer los retos y las vicisitudes a los que se enfrentaron.

En esta situación la tecnología se convierte en una aliada fundamental para poder seguir manteniendo la docencia y comunicación con los estudiantes con la finalidad de que puedan eliminar las barreras espacio/temporales. Existen trabajos que hablan de la importancia de la comunicación síncrona en estos contextos de pandemia (Snoussi y Radwan, 2020), (Dhika *et al.*, 2021) otros estudios ponen de relieve la flexibilidad que a los estudiantes les permiten las herramientas asíncronas para interactuar con los materiales del curso a su propio ritmo (Arrufat Martín, 2024; Barrientos-Báez, 2024; Richards y Thompson, 2023; Ferrari y Fabbri, 2022; Aljezan, 2023) e, incluso, de los efectos de su uso durante la pandemia posteriores a ésta en aspectos sociales y académicos (Dugnani, 202; Santágueda-Villanueva *et al.*, 2024).

Sin duda el cambio de paradigma desde una formación de carácter presencial a una en línea en cuestión de días no dejó indiferentes ni a los estudiantes, ni a los profesores, ni mucho menos a los gestores de los centros (Rectores, Vicerrectores y equipos decanales). Había un gran reto que era combatir la falta de interacción cara a cara. Los profesores emplearon varias estrategias para mejorar la participación de los estudiantes. Estas estrategias de compromiso e interacción han sido abordadas por la literatura científica destacando los foros de discusión (Mashifana, 2022), los cuestionarios en línea/encuestas en línea y gamificación (Moreira *et al.*, 2023).

La transición a la enseñanza en línea requirió una adaptación significativa por parte del profesorado. Las instituciones brindaron capacitación y apoyo para ayudar a los educadores a desarrollar las habilidades necesarias para la instrucción en línea. Todo ello incluyó talleres sobre el uso de herramientas digitales, el diseño de cursos en línea y la gestión eficaz de las aulas virtuales (Barrientos-Báez *et al.*, 2020; Cabezuelo-Lorenzo *et al.*, 2020; Cerdá Suárez y Cristófol Rodríguez, 2022; Sturgis y Lamb, 2021; Narváez-Díaz *et al.*, 2022).

La pandemia aceleró la adopción de modelos de aprendizaje híbridos y combinados, que combinan lo mejor de la educación presencial y en línea. Estos modelos permitieron una mayor flexibilidad y adaptabilidad, garantizando que el aprendizaje pudiera continuar sin interrupciones (Farsawang y Songkram, 2023; Aljezan, 2023). Con este contexto pretendemos afrontar cómo fue ese proceso de aceleración digital en la docencia en los grados de Comunicación para conocer en profundidad cómo fue ese proceso transitorio.

2. Objetivos e Hipótesis

A partir de la literatura científica y del marco teórico contemplado partíamos de un objetivo general que tenía como finalidad analizar la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea durante la crisis de la COVID-19 en universidades españolas, evaluando las herramientas digitales empleadas, las metodologías adoptadas y la percepción de los docentes sobre esta experiencia.

De este objetivo emanan otros de carácter específico OE1. Identificar el nivel de adopción de herramientas digitales durante la pandemia (referido al periodo de confinamiento). Para ellos tratamos de determinar qué herramientas digitales fueron más utilizadas para la docencia en línea (plataformas de videoconferencia, almacenamiento, presentaciones, edición de video, etc.).

Además, queríamos analizar el porcentaje de docentes que implementaron recursos digitales y su grado de satisfacción con estas herramientas. OE2 Medir el impacto de la docencia síncrona y asíncrona en la educación universitaria durante la pandemia. Con ello queríamos determinar el número medio de horas impartidas en sesiones síncronas y asíncronas. OE3. Explorar los desafíos y barreras en la adopción de la enseñanza en línea en el contexto de la pandemia. Para ello era necesario identificar los principales obstáculos para la docencia en línea (falta de recursos tecnológicos, formación digital, problemas de conectividad, etc.). OE4. Examinar la percepción docente sobre la enseñanza en línea en el contexto señalado. Pretendíamos analizar el grado de satisfacción de los docentes con la enseñanza en línea y su capacidad para utilizar herramientas digitales.

A partir de los objetivos formulados y de los estudios referenciados en el marco teórico a modo de introducción estamos en disposición de abordar cuatro hipótesis de primer nivel. H1: Existe una relación significativa entre la adopción de herramientas digitales y el nivel de satisfacción docente con la enseñanza en línea durante el confinamiento. H2: Los docentes de universidades privadas hicieron un mayor uso de herramientas digitales para la enseñanza en línea en comparación con los docentes de universidades públicas. H3: Los docentes que impartieron más horas de docencia síncrona perciben una mayor efectividad en la enseñanza en línea en comparación con aquellos que optaron por la modalidad asíncrona. H4: La falta de formación docente en el uso de herramientas digitales fue la principal barrera para la implementación de la enseñanza en línea durante el confinamiento.

3. Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo y exploratorio para analizar la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea durante la crisis de la COVID-19 en los grados de Comunicación en España. Para ello, se han empleado dos técnicas complementarias de recogida y análisis de datos: la revisión bibliográfica y la aplicación de un cuestionario estructurado a docentes universitarios.

Como primer paso metodológico, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura académica y documentos oficiales sobre la enseñanza en línea en educación superior, el uso de herramientas digitales en el ámbito universitario y las estrategias de evaluación aplicadas en entornos virtuales. Esta revisión permitió contextualizar el estudio, identificar tendencias previas y establecer un marco teórico sólido sobre el impacto de la digitalización en la docencia universitaria. Para ello, se consultaron artículos científicos en bases de datos como Scopus, Web of Science y Google Scholar sobre educación y tecnología digital.

Además, como parte del diseño metodológico, se elaboró un cuestionario estructurado dirigido a profesores universitarios de los grados de Comunicación en España. El objetivo era obtener información directa sobre su experiencia en la enseñanza en línea durante el confinamiento, el uso de herramientas digitales, las metodologías empleadas, los sistemas de evaluación aplicados y las barreras encontradas en la transición a la educación virtual. El cuestionario fue diseñado en formato digital y distribuido a través de plataformas en línea (*Google forms*) buscando que, al menos, participara un profesor de cada una de las 54 facultades de Comunicación de España.

Contenía preguntas cerradas y de opción múltiple, así como escalas de valoración tipo Likert para medir la percepción docente sobre la enseñanza en línea. Las dimensiones incluidas en el cuestionario fueron: datos sociodemográficos y académicos (género, edad, universidad, tipo de titulación, titularidad pública o privada); uso de herramientas digitales (plataformas para docencia síncrona y asíncrona, herramientas de almacenamiento, edición de video, redes sociales, etc.); percepción sobre la enseñanza en línea (grado de satisfacción y valoración de la efectividad del aprendizaje en remoto) y barreras y dificultades (problemas tecnológicos, falta de formación, conexión a internet, etc.).

El cuestionario fue cumplimentado por 201 profesores universitarios que imparten docencia en los grados de Comunicación en diversas universidades de España (públicas y privadas). La recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de abril y mayo de 2020, coincidiendo con el periodo de confinamiento y adaptación de la enseñanza a entornos virtuales. La participación en el estudio fue voluntaria, asegurando la confidencialidad de las respuestas y el tratamiento anónimo de los datos.

Los datos obtenidos fueron procesados y analizados mediante técnicas de estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar), así como comparaciones entre variables para identificar patrones en la adopción de herramientas digitales y en la percepción docente. Se utilizaron programas especializados de análisis de datos, como SPSS 22.0, para la organización e interpretación de los resultados.

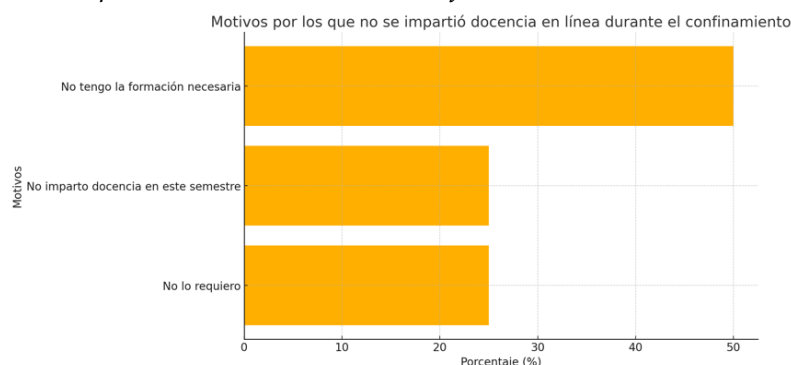
4. Resultados: descripción y análisis

La muestra estaba compuesta por 201 profesores de grados de Comunicación (Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR.PP.) o grados afines (grado en Comunicación Multimedia, Diseño Gráfico o Bellas Artes). De estos docentes el 54,1% eran hombres y el 45,9% mujeres. En cuanto a la universidad de procedencia de la muestra el 66,3% pertenecía a universidades de titularidad pública mientras que el 33,7% pertenecía a universidades privadas.

De los encuestados el 98,1% impartía docencia en títulos oficiales y 1,9% en títulos propios. Se preguntó si empleaban herramientas digitales para la docencia en línea durante el confinamiento y un 1,9% afirmó no usar herramientas digitales para la docencia en línea. En el gráfico mostramos los motivos por los que no se impartió docencia durante el confinamiento.

Figura 1.

Motivos por los que no se impartió docencia durante el confinamiento



Fuente: Elaboración propia (2025).

Un 50% de ese 1,9% que afirmó no usar herramientas digitales alegó no estar entrenado ni capacitado en competencias docentes digitales como para poder sacar adelante la formación reglada de forma en línea. Se detectó la existencia de una correlación entre esta variable y la edad. Es decir, aquellos profesores que atesoraban mayor edad respondían que no tenían la suficiente formación o capacitación. Este hecho provocó que en algunos casos profesores más jóvenes tuvieran que asumir mayor carga de créditos o convertirse en profesores de apoyo de los de mayor edad.

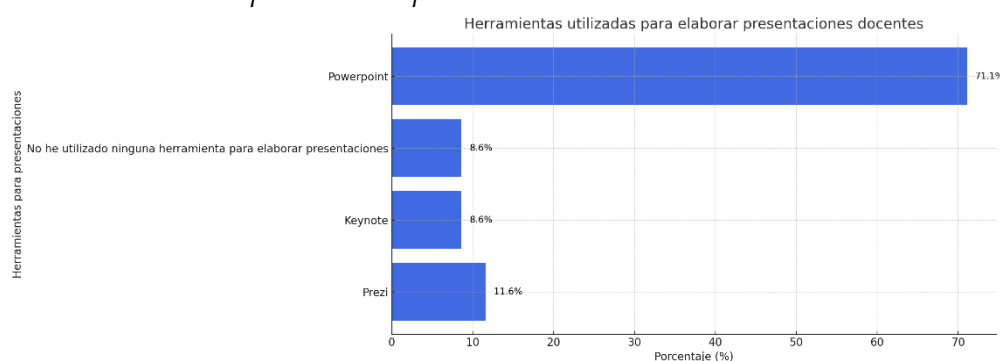
En cuanto a la dedicación media del profesorado a la semana teniendo en cuenta la muestra de análisis era de 5,6 horas dedicadas a la docencia síncrona y de 5,1 dedicadas a la docencia asíncrona. La figura 2 ofrece una visión cuantitativa sobre las herramientas empleadas por los docentes para la creación de presentaciones en el contexto de enseñanza remota. Los datos revelan que PowerPoint se consolida como la herramienta hegemónica en este ámbito, con una prevalencia del 71,1% entre los encuestados.

Este hallazgo es consistente con estudios previos sobre las prácticas pedagógicas en entornos virtuales, en los que PowerPoint se ha erigido como el software de referencia para la estructuración de contenidos docentes, en virtud de su integración con los ecosistemas de aprendizaje institucionales y su facilidad de uso. Por otra parte, se observa una presencia reducida, pero significativa, de plataformas alternativas como Prezi (11,6%), cuya adopción sugiere una preferencia por modelos de presentación más dinámicos e interactivos. De manera similar, herramientas como Keynote (8,6%) mantienen cierta relevancia, especialmente entre usuarios del ecosistema Apple, mientras que un porcentaje idéntico (8,6%) indica la ausencia de empleo de herramientas digitales para la elaboración de presentaciones.

Este último dato resulta relevante, pues sugiere la persistencia de enfoques docentes que no dependen de soportes visuales en su estrategia de enseñanza, lo que podría estar vinculado a la falta de capacitación digital en determinados sectores del profesorado. Estos resultados invitan a una reflexión sobre la necesidad de formación continua en competencias digitales para el profesorado universitario, con el fin de optimizar las estrategias de enseñanza en el contexto de la educación superior postpandemia.

Figura 2.

Herramientas más utilizadas para elaborar presentaciones docentes



Fuente: Elaboración propia (2025).

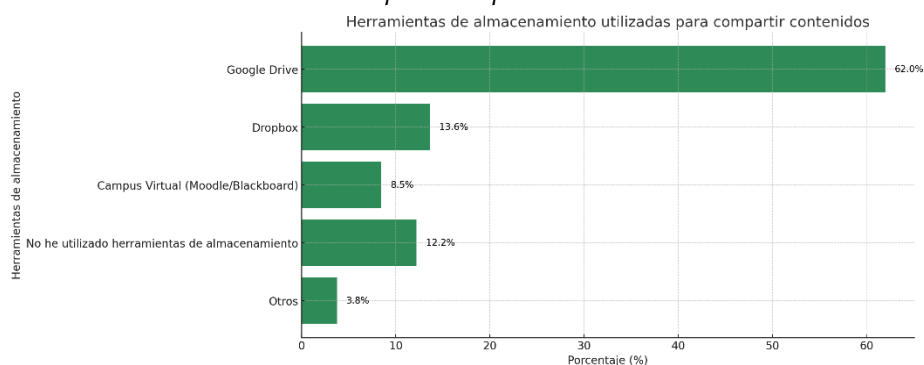
La figura 3 muestra las herramientas de almacenamiento empleadas por el profesorado universitario para compartir materiales educativos con los estudiantes. Los datos reflejan una clara tendencia en la adopción de Google Drive que, con un 62% de uso, se posiciona como la plataforma predominante en la distribución de contenidos docentes.

Esta preeminencia puede explicarse por su accesibilidad, integración con otras herramientas del ecosistema Google (como *Google Classroom* o *Gmail*), su gratuidad y la facilidad de uso tanto para docentes como para estudiantes. En segundo lugar, *Dropbox* es utilizado por el 13,6% de los docentes, lo que indica una presencia significativa, pero sustancialmente menor en comparación con *Google Drive*. Esta diferencia puede responder a factores como las limitaciones en la versión gratuita de *Dropbox* o a la preferencia de las instituciones por plataformas más integradas en sus sistemas educativos.

Por otro lado, el Campus Virtual institucional (*Moodle/Blackboard*) alcanza un 8,5%, lo que sugiere que, pese a ser herramientas diseñadas específicamente para el entorno universitario, su uso como repositorio de almacenamiento sigue siendo relativamente bajo en comparación con soluciones comerciales más extendidas. Un 12,2% de los docentes declara no haber utilizado ninguna herramienta de almacenamiento digital para compartir contenidos, lo que evidencia la existencia de metodologías docentes que prescinden de plataformas digitales para la distribución de materiales. Esta cifra podría estar vinculada a la falta de formación en competencias digitales o a la preferencia por otras estrategias didácticas que no requieran el uso de estas herramientas. El 3,8% restante se agrupa en la categoría de “Otros”, lo que denota la existencia de alternativas menos frecuentes en la práctica docente universitaria.

Figura 3.

Herramientas de almacenamiento utilizadas para compartir contenidos



Fuente: Elaboración propia (2025).

El gráfico presentado ilustra el grado de adopción de distintas herramientas para la creación de vídeo-tutoriales durante la transición a la docencia remota. Los datos reflejan que un 75% del profesorado no ha empleado herramientas específicas para la producción de vídeo-tutoriales, lo que sugiere que la enseñanza en línea ha seguido, en la mayoría de los casos, una dinámica predominantemente sincrónica basada en videoconferencias y otros recursos menos elaborados. Esta cifra pone de manifiesto la existencia de una brecha en la integración de estrategias didácticas basadas en contenido audiovisual pregrabado, un formato que, según diversos estudios, favorece la autonomía del estudiante y refuerza la retención del conocimiento.

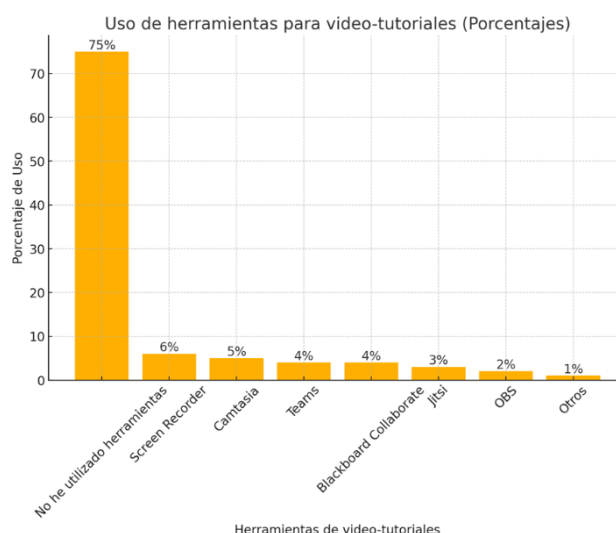
Screen Recorder (6%) y *Camtasia* (5%) emergen como las soluciones más adoptadas. Ambas son reconocidas por su facilidad de uso y su capacidad para capturar la pantalla del ordenador, permitiendo la grabación de explicaciones narradas por el docente. Le siguen *Teams* (4%) y *Blackboard Collaborate* (4%), plataformas que, aunque concebidas principalmente para la comunicación sincrónica, cuentan con funcionalidades para la grabación de sesiones que pueden reutilizarse como material didáctico.

La presencia de Jitsi (3%) y OBS (2%), aunque marginal, denota el interés de un segmento reducido del profesorado por herramientas de código abierto y mayor versatilidad en la producción de contenidos audiovisuales. El escaso uso de tecnologías avanzadas para la producción de vídeo-tutoriales evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación docente en el ámbito de la edición y producción de materiales audiovisuales para la enseñanza digital.

En este sentido, la implementación de programas de formación en competencias digitales, así como la integración de estrategias pedagógicas que promuevan el uso de contenido asincrónico, podrían optimizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Estos resultados subrayan la urgencia de una mayor adaptación metodológica en la educación superior, considerando que la docencia en línea requiere no solo la migración de contenidos a plataformas digitales, sino también una reformulación de los modelos de enseñanza para aprovechar al máximo los recursos tecnológicos disponibles.

Figura 4.

Uso de herramientas para la elaboración de videotutoriales



Fuente: Elaboración propia (2025).

La figura 5 ofrece una visión cuantitativa sobre la adopción de herramientas de edición de video en el ámbito docente durante el periodo de enseñanza remota. Los datos reflejan que un 61% del profesorado no ha utilizado herramientas de edición de video en su práctica pedagógica, lo que pone de manifiesto la escasa integración de estrategias basadas en la producción de materiales audiovisuales elaborados. Esta carencia puede deberse tanto a la falta de formación específica en edición de video como a la prevalencia de metodologías expositivas que no requieren la edición avanzada de contenidos audiovisuales.

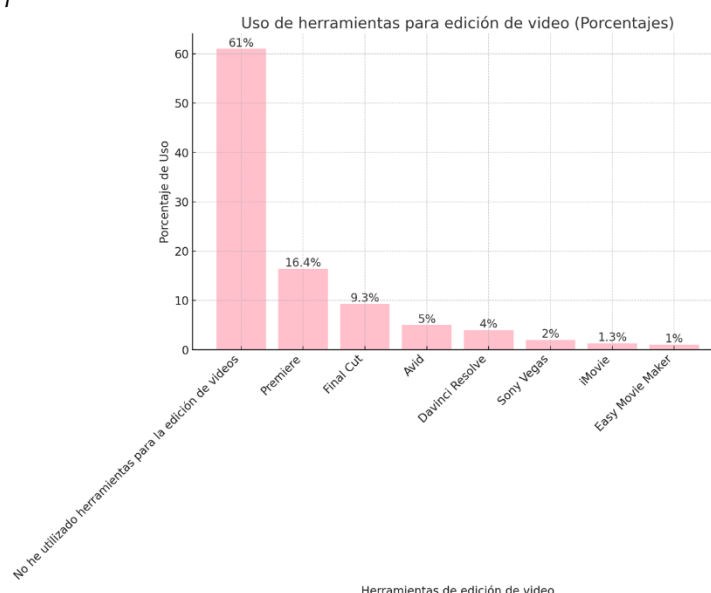
Entre aquellos docentes que sí han empleado software de edición, Adobe Premiere (16,4%) se posiciona como la opción más utilizada. Su presencia puede explicarse por su amplio uso en el sector profesional del audiovisual y la Comunicación, lo que sugiere que su adopción en el ámbito docente proviene mayoritariamente de profesores con experiencia en la industria o con formación específica en producción audiovisual. Le sigue Final Cut (9,3%), una herramienta predominante en el ecosistema Apple, que es particularmente relevante en entornos académicos con recursos orientados a la producción audiovisual profesional.

Otras opciones como Avid (5%) y DaVinci Resolve (4%) evidencian una menor, pero significativa, presencia en la comunidad docente. Avid, en particular, es ampliamente utilizado en la industria cinematográfica y televisiva, lo que indica que su uso en la enseñanza universitaria está probablemente vinculado a programas de Comunicación Audiovisual con una orientación más técnica.

DaVinci Resolve, por su parte, destaca por su enfoque en la corrección de color y su accesibilidad, al ofrecer una versión gratuita con funcionalidades avanzadas. El resto de las herramientas presentan porcentajes marginales, con Sony Vegas (2%), iMovie (1,3%) y Easy Movie Maker (1%). Estos datos sugieren que la edición de video en la enseñanza en línea sigue siendo un recurso infrautilizado, probablemente debido a la percepción de que su implementación requiere una inversión significativa de tiempo y esfuerzo, así como conocimientos técnicos que no forman parte del repertorio común del profesorado universitario.

Figura 5.

Uso de herramientas para la edición de vídeo



Fuente: Elaboración propia (2025).

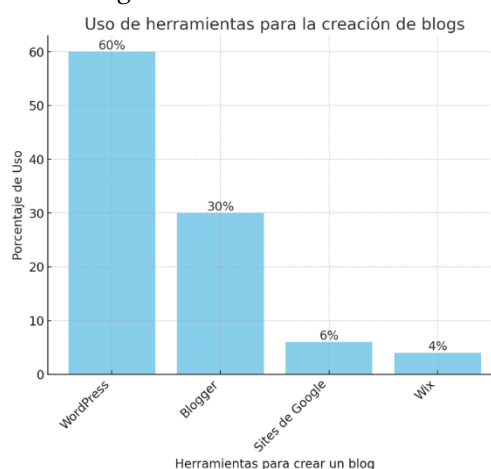
Preguntamos a la muestra si habían utilizado o creado algún blog o similar como herramienta docente. El 79,9% no lo habían usado y un 20,1% de los docentes sí se había decantado por la utilización pedagógica de los blogs. Es por ello por lo que nos interesó averiguar qué software/herramienta habían empleado. El gráfico expone la distribución de las plataformas utilizadas por el profesorado universitario para la creación de blogs como recurso didáctico en el contexto de la enseñanza remota.

Los datos revelan que WordPress (60%) se erige como la plataforma hegemónica en este ámbito, lo que sugiere una clara preferencia por un sistema de gestión de contenidos robusto, flexible y ampliamente adoptado tanto en entornos académicos como profesionales. La versatilidad de WordPress, su capacidad de personalización mediante complementos y su compatibilidad con múltiples formatos de contenido pueden explicar su predominio en la enseñanza universitaria. En segunda posición, Blogger (30%) mantiene una presencia significativa, evidenciando que un segmento considerable del profesorado opta por una plataforma más accesible y sencilla en términos de usabilidad.

A diferencia de WordPress, Blogger se caracteriza por su integración con el ecosistema Google, lo que facilita su empleo en entornos donde predominan herramientas como Google Classroom. Por otro lado, el uso de Sites de Google (6%) y Wix (4%) es residual en comparación con las opciones mayoritarias. Sites de Google, al ser una herramienta orientada a la creación de páginas web básicas, podría estar infrautilizada debido a sus limitaciones en términos de personalización y funcionalidad en comparación con WordPress y Blogger. Wix, pese a su enfoque intuitivo y su popularidad en la creación de sitios web comerciales, no parece haber sido una opción extendida en la enseñanza universitaria, posiblemente debido a su menor integración con entornos educativos y la percepción de su uso como herramienta de diseño web más que como un recurso pedagógico.

Figura 6.

Uso de herramientas para la creación de blogs



Fuente: Elaboración propia (2025).

Con respecto al empleo de podcast como material didáctico un 85,9% de la muestra no empleó esta tecnología sin embargo un 14,1% innovó creando materiales didácticos sonoros para su asignatura. Los datos reflejan que la opción mayoritaria entre el profesorado ha sido el uso de notas de voz en dispositivos móviles (45%), lo que sugiere una tendencia a la inmediatez y simplicidad en la grabación de contenidos sonoros, sin recurrir a software de edición avanzado. Esta elección puede deberse a la accesibilidad de esta tecnología, ya que la mayoría de los docentes y estudiantes disponen de un teléfono móvil con funcionalidades básicas de grabación de audio.

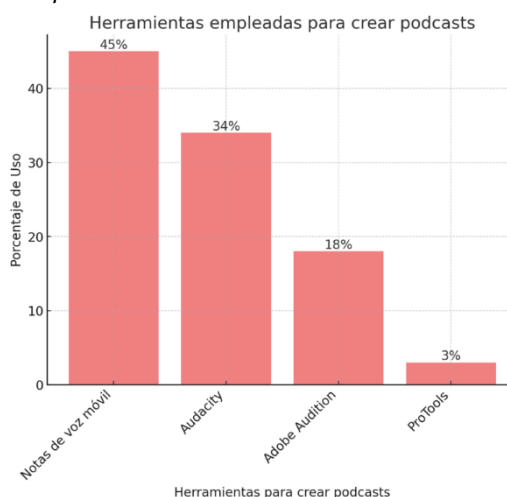
En segundo lugar, Audacity (34%) emerge como la herramienta de edición más utilizada, lo que indica que un segmento significativo del profesorado ha optado por dotar a sus producciones de una mayor calidad sonora mediante un software gratuito y de código abierto ampliamente extendido en entornos educativos. Su popularidad responde a su facilidad de uso, compatibilidad con múltiples formatos y la posibilidad de realizar ediciones básicas sin requerir conocimientos técnicos avanzados.

Adobe Audition (18%) ha sido empleado por un porcentaje menor del profesorado, lo que sugiere que solo una fracción de los docentes ha recurrido a herramientas de edición profesional. Dado que Adobe Audition es una solución de pago y está orientada a usuarios con experiencia en edición de audio, su menor adopción puede explicarse por la curva de aprendizaje que conlleva su uso y la necesidad de disponer de licencias institucionales o individuales.

Finalmente, ProTools (3%) aparece como la opción menos utilizada, lo que resulta coherente con su enfoque profesional y su uso mayoritario en la industria del sonido y la producción musical. Su baja adopción en el contexto educativo universitario podría deberse a la complejidad de su interfaz, su elevado costo y su orientación hacia la postproducción de audio de alta calidad. Estos resultados evidencian que, si bien el podcasting ha sido incorporado en la enseñanza universitaria como un recurso pedagógico, su implementación ha priorizado herramientas accesibles y de fácil manejo, en detrimento de soluciones más avanzadas.

Figura 7.

Herramientas empleadas para crear podcast



Fuente: Elaboración propia (2025).

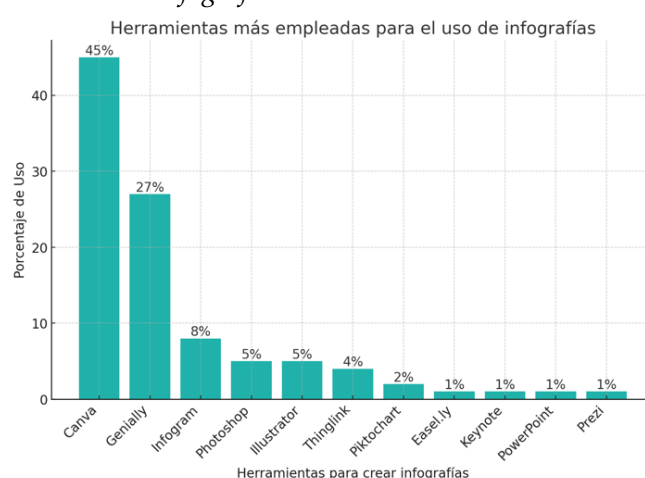
Ahondando en recursos audiovisuales preguntamos por el empleo de infografías como material didáctico. El 73,5% no usaba. El 26,5% sí empleaba. Por ello preguntábamos por las aplicaciones más usadas. La figura 8 proporciona una visión detallada sobre las herramientas digitales utilizadas por el profesorado universitario para la producción de infografías en el contexto de enseñanza remota.

Los datos reflejan que Canva (45%) se posiciona como la herramienta predominante en la elaboración de infografías, lo que sugiere una clara preferencia por soluciones intuitivas y accesibles que no requieren conocimientos avanzados en diseño gráfico. Su versatilidad, interfaz amigable y disponibilidad de plantillas prediseñadas han consolidado su uso tanto en el ámbito académico como en el profesional. En segundo lugar, Genially (27%) destaca como una plataforma ampliamente utilizada, lo que indica una inclinación del profesorado hacia herramientas que permiten no solo la creación de infografías, sino también el desarrollo de contenidos interactivos, reforzando así la gamificación y el aprendizaje visual dentro de la enseñanza universitaria.

El uso de herramientas más especializadas como Infogram (8%), Photoshop (5%) e Illustrator (5%) evidencia la presencia de un sector del profesorado con conocimientos avanzados en diseño gráfico. La utilización de estos programas sugiere una mayor inversión en la personalización y calidad estética de los materiales educativos, aunque su menor adopción puede deberse a su complejidad y curva de aprendizaje. La presencia de Thinglink (4%), Piktochart (2%) y Easel.ly (1%) revela un uso más limitado de herramientas alternativas que, si bien ofrecen funcionalidades específicas para la creación de contenidos visuales, no han logrado una penetración significativa en la docencia universitaria. Finalmente, herramientas convencionales como Keynote (1%), PowerPoint (1%) y Prezi (1%) han sido escasamente utilizadas para la producción de infografías, lo que sugiere que su uso sigue estando más asociado a la creación de presentaciones que a la producción de material gráfico didáctico.

Figura 8.

Herramientas empleadas para el uso de infografías



Fuente: Elaboración propia (2025).

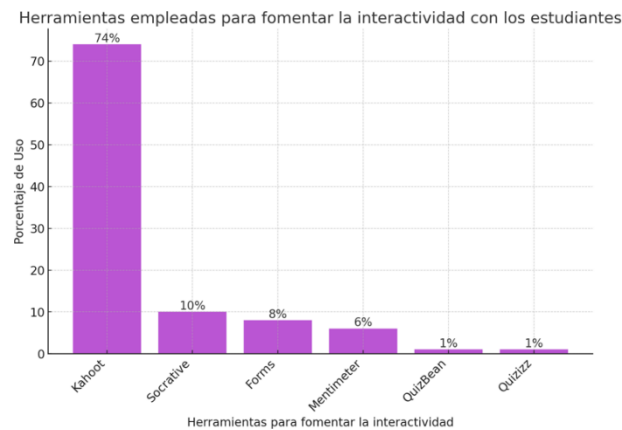
También queríamos saber si empleaban herramientas para fomentar la interactividad con los estudiantes mediados con la pantalla entre el docente y el discente. El 57,7% no empleaba ninguna herramienta interactiva mientras que el 42,3% sí emplearon recursos para fomentar la interactividad. Es por ello, que quisimos indagar en cuáles eran las más empleadas, obtenido los siguientes resultados.

La figura 9 ofrece una visión cuantitativa sobre la utilización de herramientas digitales destinadas a la promoción de la interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Kahoot (74%) se posiciona como la herramienta dominante en este ámbito, lo que indica una clara preferencia del profesorado por metodologías gamificadas que favorecen la participación activa del alumnado. En segundo lugar, Socrative (10%) muestra una adopción significativamente menor, aunque relevante, lo que sugiere que un segmento del profesorado ha optado por esta herramienta como alternativa para la evaluación formativa.

Socrative permite la creación de preguntas abiertas, encuestas y evaluaciones rápidas, lo que facilita un monitoreo más detallado del proceso de aprendizaje. Asimismo, Forms (8%) y Mentimeter (6%) evidencian un uso más limitado, pero aún representativo en el ecosistema educativo universitario. Herramientas como QuizBean (1%) y Quizizz (1%) presentan un uso marginal, lo que sugiere que, aunque ofrecen funcionalidades similares a Kahoot, su presencia en la enseñanza universitaria ha sido residual, probablemente debido a la consolidación de Kahoot como estándar en este tipo de dinámicas.

Figura 9.

Herramientas para fomentar la interactividad con los estudiantes



Fuente: Elaboración propia (2025).

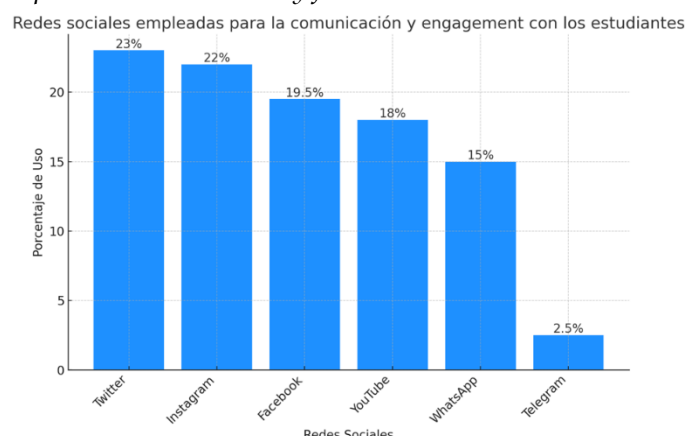
También queríamos conocer el uso de las redes sociales como aliadas en la transmisión de conocimientos como herramientas pedagógicas. El 61,1% de los encuestados afirmó no usar redes sociales en su labor docente, sin embargo, el 38,9% sí que las utilizó. En la figura 10 se expone la frecuencia de uso de distintas redes sociales como canales de comunicación y fidelización entre docentes y estudiantes en el contexto de enseñanza remota.

Los datos reflejan una distribución diversificada en la adopción de plataformas digitales, destacándose X (23%) como la red social más utilizada por el profesorado. En segunda posición, Instagram (22%) se consolida como una herramienta relevante para la interacción con los estudiantes, lo que podría explicarse por su capacidad para compartir contenido visual y multimedia de manera dinámica. Su uso en la enseñanza universitaria indica una apuesta por formatos más atractivos y adaptados a los hábitos de consumo digital del estudiantado. Por su parte, Facebook (19,5%) y YouTube (18%) mantienen una presencia significativa, evidenciando que, pese a la transformación del ecosistema digital, estas plataformas continúan siendo canales de referencia para la comunicación académica.

Facebook, debido a su estructura de grupos y foros de discusión, sigue siendo una herramienta útil para la gestión de comunidades virtuales, mientras que YouTube se consolida como el espacio predilecto para la difusión de contenidos audiovisuales de carácter educativo. En contraste, WhatsApp (15%) presenta un uso menor, lo que sugiere que, aunque esta plataforma es ampliamente utilizada en la comunicación cotidiana, su integración en el ámbito docente se ha dado en menor medida, posiblemente debido a limitaciones en términos de segmentación de contenido, privacidad y gestión de la información en grupos de gran tamaño. Finalmente, Telegram (2,5%) aparece como la opción menos empleada, lo que puede deberse a su menor nivel de adopción generalizada en comparación con WhatsApp y a la inercia en el uso de plataformas más populares en el contexto educativo.

Figura 10.

Redes Sociales empleadas para la comunicación y fidelización con los estudiantes



Fuente: Elaboración propia (2025).

Por último, quisimos conocer cuál había sido la capacidad de los docentes para usar herramientas digitales en el transcurso de la pandemia que abocó estos a impartir docencia en línea. La valoración media fue 6.93. La figura 11 ofrece una distribución de las respuestas del profesorado respecto a su capacidad percibida para el uso de herramientas digitales en el contexto de enseñanza remota.

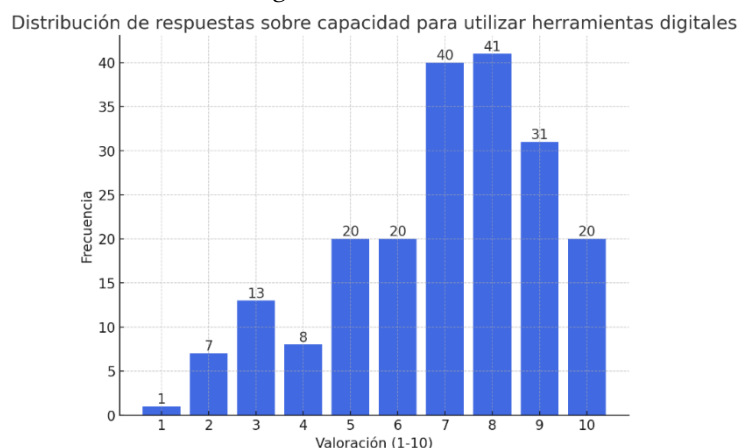
Los datos revelan una clara concentración de respuestas en las valoraciones 7 (40 respuestas), 8 (41 respuestas) y 9 (31 respuestas), lo que indica que una parte significativa del profesorado se considera competente en el manejo de herramientas digitales, situándose en niveles de autoconfianza relativamente altos. Este hallazgo sugiere que, en general, la adaptación a la docencia en línea no ha representado un obstáculo insalvable para la mayoría de los docentes, quienes han logrado desenvolverse con solvencia en el uso de plataformas digitales.

Sin embargo, también se observa una presencia notable de valoraciones medias, con 20 respuestas tanto en la puntuación 5 como en la 6, lo que denota que una proporción considerable del profesorado percibe su competencia digital como intermedia, posiblemente debido a una falta de formación específica o a la necesidad de mayor tiempo de adaptación a los entornos virtuales de aprendizaje.

Las puntuaciones más bajas ponen de manifiesto la necesidad de continuar desarrollando programas de formación en competencias digitales, especialmente dirigidos a aquellos docentes con menor familiaridad con las herramientas tecnológicas.

Figura 11.

Capacidad de para utilizar herramientas digitales



Fuente: Elaboración propia (2025).

El coeficiente de correlación de Pearson (r) entre la edad de los profesores y la puntuación dada en la variable “Tu capacidad para utilizar herramientas digitales” es aproximadamente -0.27. Esto indica una correlación negativa moderada, lo que sugiere que los profesores más jóvenes tienden a calificar mejor su capacidad para utilizar herramientas digitales, mientras que los profesores mayores tienden a dar una puntuación más baja.

La satisfacción del profesorado de Ciencias de la Comunicación de España (recogido en la figura 12) con la enseñanza en línea durante el confinamiento fue de 6,46. Los datos reflejan una tendencia generalizada hacia la valoración positiva, con un pico de respuestas en las puntuaciones 7 (42 respuestas), 8 (38 respuestas) y 9 (28 respuestas), lo que indica que una parte significativa del profesorado percibió la experiencia de enseñanza remota como satisfactoria. Este resultado sugiere que, a pesar de las dificultades inherentes a la transición digital, la mayoría de los docentes logró adaptarse al nuevo modelo y encontró en las plataformas virtuales un entorno funcional para el desarrollo de su labor académica.

Figura 12.

Respuestas satisfacción con la enseñanza en línea en el confinamiento



Fuente: Elaboración propia (2025).

5. Conclusiones

Basándonos en los resultados obtenidos, podemos extraer una serie de conclusiones clave que presentamos a continuación.

La abrupta irrupción de la COVID-19 transformó radicalmente el paradigma educativo universitario, acelerando la digitalización de la enseñanza en un contexto de emergencia. La migración de la docencia presencial a la modalidad en línea representó un desafío sin precedentes para las facultades de Comunicación, que tuvieron que reconfigurar sus metodologías pedagógicas en tiempo récord. Si bien esta transición permitió garantizar la continuidad académica, su implementación evidenció desigualdades significativas en términos de alfabetización digital, acceso a tecnología y estrategias didácticas adoptadas.

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio radica en la prevalencia de la enseñanza síncrona sobre la asíncrona. La mayoría del profesorado optó por plataformas de videoconferencia como estrategia principal para la interacción con los estudiantes, relegando el uso de recursos asincrónicos como videotutoriales y podcasts. Esta preferencia sugiere que la percepción de la enseñanza en línea sigue vinculada a la lógica de la presencialidad, donde la interacción en tiempo real es vista como un elemento indispensable del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la adaptación a este nuevo escenario no fue homogénea. Se ha identificado una brecha generacional en el uso de herramientas digitales, con una mayor competencia tecnológica entre los docentes más jóvenes en comparación con sus pares de mayor edad. Esta diferencia no solo afectó la facilidad de adaptación, sino también la diversidad de herramientas empleadas en la enseñanza. En este sentido, PowerPoint y Google Drive se consolidaron como los recursos más utilizados para la creación y almacenamiento de materiales didácticos, mientras que plataformas interactivas como Kahoot se posicionaron como una de las principales estrategias de gamificación en el aula virtual.

A pesar del protagonismo de ciertas herramientas digitales, la integración de software avanzado para la producción de contenido audiovisual fue marginal. La enseñanza en línea en los grados de Comunicación se estructuró en torno a recursos convencionales y de fácil acceso, como PowerPoint y videoconferencias, en detrimento de programas de edición de video o diseño gráfico que habrían potenciado la formación práctica de los estudiantes. Este hallazgo sugiere una oportunidad de mejora en la incorporación de recursos que fomenten una enseñanza más visual, creativa e interactiva.

Asimismo, el estudio pone de manifiesto diferencias significativas en la adopción de tecnologías en función de la titularidad de la universidad. Las universidades privadas, con mayor disponibilidad de recursos, mostraron un uso más intensivo de herramientas digitales en comparación con las instituciones públicas, lo que sugiere que las limitaciones estructurales pueden haber condicionado la capacidad de adaptación de ciertos centros. En paralelo, el escaso uso de redes sociales como herramientas educativas refleja una oportunidad desaprovechada para fomentar la fidelización estudiantil y generar nuevas dinámicas de aprendizaje.

Finalmente, el nivel de satisfacción con la enseñanza en línea reflejó una percepción mixta. Mientras que algunos docentes valoraron positivamente la experiencia, una parte significativa encontró dificultades relacionadas con la falta de formación en competencias digitales y las limitaciones tecnológicas.

En este sentido, la pandemia ha dejado en evidencia la necesidad de implementar programas de formación continua para el profesorado y estrategias de apoyo institucional que faciliten una transición más efectiva hacia modelos híbridos o completamente virtuales en el futuro de la educación superior.

La crisis sanitaria ha servido como un experimento a gran escala sobre la enseñanza digital en los grados de Comunicación. Aunque la respuesta institucional permitió garantizar la continuidad educativa, persisten desafíos estructurales, pedagógicos y tecnológicos que requieren una atención prioritaria. De cara al futuro, será esencial repensar las estrategias de enseñanza digital, fortalecer la formación docente y promover una integración más efectiva de las herramientas tecnológicas en la educación universitaria.

6. Referencias

- Aljezan, K. S. (2023). The transition towards distant training during and after COVID-19 pandemic. *Global Journal of Management and Business Research*, 1-5. <https://doi.org/10.34257/gjmborgvol23is1pg1>
- Arrufat Martín, S. (2024). Marketing y neuromarketing aplicados al sector empresarial y financiero como objeto del campo académico de la comunicación en España: una aproximación a su estudio desde los libros como fuentes bibliográficas. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 29, 1-13. <https://doi.org/10.35742/rcci.2024.29.e291>
- Barrientos-Báez, A. (2024). Desafíos del liderazgo: neuromarketing y publicidad [Neuromarketing and advertising: leadership challenges]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1569>
- Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. y Rodríguez-Terceño, J. (2020). Comunicación y enseñanza a través de las plataformas online: Una lectura diferente (pp. 49-60). En Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Editorial Octaedro.
- Cabezuelo-Lorenzo, F., Barrientos-Báez, A. y Caldevilla-Domínguez, D. (2020). Propuesta para la transferencia del conocimiento e innovación en la enseñanza-aprendizaje del liderazgo: lecciones de cine. En *Alfabetización en la nueva docencia* (pp. 55-64) Editorial Tirant lo Blanch.
- Cerdá Suárez, L. M. y Cristófol Rodríguez, C. (2022). Un estudio exploratorio sobre el impacto del neuromarketing en entornos virtuales de aprendizaje. *Vivat Academia*, 155, 1-16. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1391>
- Dhika, H., Destiawati, F., Surajiyo, S. y Jaya, M. (2024). Distance learning during the pandemic period of COVID-19 with zoom and webex comparison. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1107-1119. <https://doi.org/10.4108/EAI.30-11-2020.2303683>
- Dugnani, P. (2023). Meios de Comunicação, Extensão, Escapismo e Isolamento social: Os paradoxos da comunicação nas relações sociais pós-covid. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 28, 24-37. <https://doi.org/10.35742/rcci.2023.28.e279>

- Farsawang, P. y Songkram, N. (2023). Fostering technology integration and adaptability in higher education: Insights from the COVID-19 pandemic. *Contemporary Educational Technology*. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13513>
- Ferrari, L. y Fabbri, M. (2022). Distance Learning: Rethinking learning design in higher education during the COVID-19 pandemic. *Research on Education and Media*, 14(1), 25-35. <https://doi.org/10.2478/rem-2022-0004>
- Fossatti, P., Prado, H. S. de A. y Ganga-Contreras, F. A. (2024). Innovación en las Universidades Brasileñas y Políticas Públicas para la Educación en Línea. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 13(3), 204-218. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2024v13i3.p204-218>
- Mashifana, T. (2022). Active student participation and engagement in the virtual classroom during the COVID-19 pandemic, 2022 IEEE IFEEES World Engineering Education Forum - Global Engineering Deans Council (WEEF-GEDC), Cape Town, South Africa, 2022, 1-7. <https://doi.org/10.1109/WEEF-GEDC54384.2022.9996241>
- Moreira, F. P., Ferreira, S. A. A. y Lima, D. A. (2023). Challenges and opportunities for the use of digital information and communication technologies in education during the COVID-19 pandemic: an experience with active methodologies. *Renote*, 21(1), 77-86. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.134325>
- Musicco Nombela, D., Dominici, P., Sarasqueta, G., Gato, M. J., Silveira, M. J. y Díaz Cuesta, J. (2023). La nueva educación universitaria en línea: de lo emocional a la espectacularización. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 508-538. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2023-1980>
- Narváez-Díaz, L., Chi-Pech, V., Llanes-Castro, E. R. y Canché-Euán, M. (2022). Estrategias Educativas Implementadas en la UMT ante la Pandemia de la COVID-19. *Revista Docentes 2.0*, 15(2), 76-84. <https://doi.org/10.37843/rted.v15i2.340>
- Richards, K. y Thompson, B. M. W. (2023). Challenges and instructor strategies for transitioning to online learning during and after the COVID-19 pandemic: a review of literature. *Frontiers in Communication*. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1260421>
- Santágueda-Villanueva, M., Sanz, M. T. y López-Iñesta, E. (2024). Las clases de matemáticas en las escuelas en la pospandemia de la COVID-19: un estudio de caso. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-744>
- Sierra Sánchez, J., Laferrara, V. y Díez Bosch, M. (2021). Pandemia da COVID-19 nos Meios de Comunicação Digitais Italianos: Comportamento dos Meios de Comunicação e Consumo durante a Crise Sanitária. *Media & Jornalismo*, 21(38), 261-276. https://doi.org/10.14195/2183-5462_38_13
- Snoussi, T. y Radwan, A. F. (2020). Distance E-learning (DEL) and communication studies during COVID-19 pandemic. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(10), 253-270. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4155579>
- Sturgis, I. y Lamb, Y. R. (2021). Pivot! Teaching communications online during COVID-19. *Journalism & Mass Communication Educator*, 10776958211038152. <https://doi.org/10.1177/10776958211038152>

Tomás Pastor, L. M. y Martínez Castro, S. M. (2024). Competencia didáctica docente con base comunicativa: Propuestas en torno a un estudio en la Universidad durante la COVID-19. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-715>

Urra Canales, M. (2024). La crisis de la COVID-19: ¿una oportunidad perdida para la reforma educativa? *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1251>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los autores:

Conceptualización: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Software: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Validación: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Análisis formal: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Curación de datos: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Redacción-Preparación del borrador original: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Redacción-Revisión y Edición: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Visualización: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Supervisión: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Administración de proyectos: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences
Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito: Javier Sierra Sánchez, Sheila Liberal Ormaechea, Natalia Abuín Vences

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

*Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de un LLM.

AUTORES:**Javier Sierra Sánchez**

Universidad Complutense de Madrid, España.

Profesor titular de la Facultad de Comunicación en la Universidad Francisco de Vitoria (España). Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, cuenta con una amplia trayectoria en investigación sobre comunicación institucional, responsabilidad social, narrativa transmedia y educomunicación. Ha participado en numerosos proyectos nacionales e internacionales y es autor de diversas publicaciones científicas en revistas indexadas. Además, destaca por su labor como evaluador académico y por su compromiso con la innovación docente en entornos digitales. Su trabajo combina el análisis teórico con aplicaciones prácticas orientadas al fortalecimiento ético y estratégico de la comunicación en instituciones públicas y privadas.

javier_sierra@ucm.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8572-7564>

Sheila Liberal Ormaechea

Universidad Francisco de Vitoria, España.

Docente en la Universidad Francisco de Vitoria, con experiencia en comunicación audiovisual, narrativa digital y docencia en entornos virtuales.

s.liberal.prof@ufv.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0449-3204>

Natalia Abuín Vences

Universidad Complutense de Madrid, España.

Profesora en la Universidad Complutense de Madrid, centra su labor investigadora en medios de comunicación, representación social y estudios de género. Ha participado en proyectos vinculados al estudio de los discursos mediáticos, la educación en comunicación y la transformación digital en el ámbito universitario, destacando por su enfoque interdisciplinar y su contribución al análisis crítico de los medios en contextos sociales contemporáneos.

nabuinve@ucm.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4153-9390>