


Un modelo de formación digital integral docente para la inclusión de tecnologías digitales en la educación. Artículo de Juan Ignacio Revestido. Praxis educativa, Vol. 30, N° 2 mayo-agosto 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-16.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300218>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	 <p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>
--	---

ARTÍCULOS

Un modelo de formación digital integral docente para la inclusión de tecnologías digitales en la educación

A comprehensive digital teacher education model for the inclusion of digital technologies in education

Um modelo de formação digital integral docente para a inclusão das tecnologias digitais na educação

Juan Ignacio Revestido

Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, Instituto Superior de Educación Técnica (ISET) 815 e Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) 809, Chubut, Argentina.

jignaciorevestido@hotmail.com

ORCID 0009- 0008- 2612- 8201

Recibido: 2025-12-11 | **Revisado:** 2026-04-17 | **Aceptado:** 2026-04-20

Resumen

La educación para una cultura digitalizada es un desafío que convoca el diseño de diversas estrategias, como la formación docente. Los objetivos de este trabajo son caracterizar los campos de saberes necesarios para una formación orientada a la inclusión pedagógica de las tecnologías digitales en la educación y diseñar un modelo formativo acorde. Como investigación cualitativa, este estudio presenta un doble carácter: su corte analítico-interpretativo implicó la revisión de documentos recientes en los principales campos de conocimiento afines; su corte propositivo apuntó a diseñar un modelo formativo docente holístico. Como resultados, se identificaron y analizaron tres campos de conocimiento complementarios e interdependientes: alfabetización digital, alfabetización mediática e informacional y ciudadanía digital. Luego, se diseñó un modelo de formación digital integral docente que recupera esos tres campos de conocimiento y agrega uno referido a la subjetivación digitalizada. Estos resultados evidencian la necesidad de estrategias formativas que respondan a las demandas educativas actuales.

Palabras clave: alfabetización digital, competencia digital docente, alfabetización mediática e informacional, ciudadanía digital, formación docente.

Abstract

Education for a digitalised culture is a challenge that calls for the design of various strategies, such as teacher training. The aims of this paper are to characterize the fields of knowledge necessary for training oriented towards the pedagogical inclusion of digital technologies in education and to design an appropriate training model. As a qualitative research, this study has a double character: its analytical-interpretative cut involved the review of recent documents in the main related fields of knowledge; its propositional cut aimed to design a holistic teacher education model. As a result, three complementary and interdependent fields of knowledge were identified and analyzed: Digital Literacy; Media and Information Literacy; Digital Citizenship. Then, a Comprehensive Digital Teacher Education model was then designed that recovers those three fields of knowledge and adds a fourth referring to digitalized subjectivation. These results show the need for training strategies that respond to current educational demands.

Keywords: digital literacy, teacher digital competence, media and information literacy, digital citizenship, teacher education.

Resumo

A educação para uma cultura digitalizada é um desafio que exige o desenvolvimento de diversas estratégias, como a formação docente. Os objetivos deste trabalho são caracterizar os campos de conhecimento necessários para uma formação orientada para a inclusão pedagógica das tecnologias digitais na educação e projetar um modelo formativo adequado. Como pesquisa qualitativa, este estudo apresenta um caráter duplo: seu corte analítico-interpretativo implicou a revisão de documentos recentes nos principais campos de conhecimento afins; enquanto seu corte propositivo visou projetar um modelo formativo docente holístico. Como resultados, foram identificados e analisados três campos de conhecimento complementares e interdependentes: Alfabetização Digital; Alfabetização Midiática e Informacional; Cidadania Digital. A partir deles, foi elaborado um modelo de Formação Digital Integral Docente que recupera esses três campos do conhecimento e acrescenta um quarto referente à subjetivação digitalizada. Esses resultados evidenciam a necessidade de estratégias formativas que respondam às demandas educativas atuais.

Palavras-chave: alfabetização digital, competência digital docente, alfabetização midiática e informacional, cidadania digital, formação docente.

Introducción

Las nociones de sociedad de la información, sociedad red, sociedad del conocimiento y sociedad digital son constructos conceptuales que pretenden comprender y explicar las transformaciones que atraviesan a la sociedad actual a partir de cambios económicos, tecnológicos, sociales y culturales. En ese contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han vuelto un factor crucial en los procesos de socialización y de construcción del conocimiento a nivel mundial, que impulsan modificaciones profundas en las maneras en que los sujetos constituyen su subjetividad, interactúan entre sí y se forman para afrontar los desafíos que estos cambios conllevan.

En la actualidad, como sostiene el Informe GEM (UNESCO, 2023b), las tecnologías digitales en la educación se vuelven relevantes en tanto oportunidad para reducir brechas con los sectores más desfavorecidos en pos de la equidad, la inclusión y la sostenibilidad. A pesar de la ampliación cuantitativa, aún persisten desigualdades entre contextos según diversas variables sociodemográficas y educativas.

Mientras que, en ciertas investigaciones, se observa una preocupación en torno a cómo dar respuesta a las demandas laborales de la economía del conocimiento, no existe consenso para definir el modo o los aspectos educativos a priorizar. Por un lado, se deposita en las y los docentes las expectativas de cambio, mientras se cuestionan perspectivas tecnicistas que definen programas de formación docente y usos aplicacionistas de las TIC.

Estos desafíos son atravesados por un debate mundial sobre los dispositivos móviles y su presencia en las escuelas. Recientemente, Brasil y Finlandia se sumaron a la lista de países que restringen o prohíben el uso del celular en las aulas y los recreos. Sin embargo, estudios como Goodyear *et al.* (2025) compararon el impacto de este tipo de medidas frente a escuelas donde aún se permite su utilización y concluyen que la mera prohibición no genera beneficios significativos, ya que perduran los mismos usos y no mejora la salud mental. En ese sentido, aclaran que la prohibición sin ningún dispositivo pedagógico de acompañamiento no marca la diferencia si se pretende promover el bienestar digital y estimular el aprendizaje en las aulas.

El presente estudio, de carácter analítico y propositivo, busca responder a la pregunta: ¿qué debería saber un docente para incorporar las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tiene a su cargo y así empoderar a sus estudiantes como ciudadanos digitales? Para ello, son dos los objetivos que guían esta investigación: analizar la literatura actualizada y caracterizar los campos de conocimiento y modelos formativos de las y los docentes que se proponen en cuanto a la inclusión de estas tecnologías en sus prácticas de enseñanza; diseñar un modelo holístico de formación digital docente enmarcado en el enfoque de la educomunicación y desde una perspectiva socioconstructivista y tecnopedagógica.

La digitalización de la cultura

Lugo cita a Castells y sostiene que las TIC refieren al “conjunto convergente de tecnologías (...) que utilizan un lenguaje digital para producir, almacenar, procesar y comunicar gran cantidad de información en brevísimos lapsos de tiempo” (2011, p.107). Por su parte, Manovich (2006) identificó los cinco principios del lenguaje de estos nuevos medios: representación numérica (el código digital permite la manipulación algorítmica del objeto); modularidad (o estructura fractal, en tanto colección de muestras discretas); automatización (facilita el acceso, la manipulación y la creación de contenidos); variabilidad (es posible crear versiones infinitas y distintas a la original); y transcodificación cultural (el lenguaje formal de las máquinas puede traducirse en lenguaje natural para ser interpretado por las personas).

Por estos aspectos técnicos, los medios masivos tradicionales (como la radio y la televisión) no pueden ser contemplados como parte de las TIC, pero, al considerar las dinámicas actuales de los procesos de producción, distribución y recepción de contenidos, no deben ser omitidos de la ecuación al momento de analizar la situación actual. En este sentido, es importante aludir a la multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2011), antes que la multimedialidad, y entender al modo como diseño que combina recursos semióticos para articular contenido/concepto y expresión. En otras palabras, mientras que el modo es un conjunto de recursos para dar sentido (como el lenguaje hablado, el escrito, la imagen, el gesto o la música), los medios son recursos materiales de producción o de ejecución de esos modos (por ejemplo, el medio audiovisual es multimodal al combinar la imagen en movimiento, el habla, la música y el texto escrito). El resultado es la multiplicación exponencial de lo que Eisner llama formas de representación, concebidas como “medios por los que se hacen públicos los contenidos de la conciencia” (2020, p.24).

De esta manera, las TIC y los medios masivos tradicionales se han expandido y diversificado hasta conformar un ecosistema mediático (Martín-Barbero, 2010). Productores, consumidores y usuarios interactúan discursivamente de manera permanente y con distintas formas de mediatización (Fernández, 2016). En este ecosistema, los dispositivos móviles son protagonistas al mediatizar las interacciones y al facilitar la interactividad. Según Fernández (2016), esos modos de participación mediatizados combinan la lógica espectacular y pasiva de los medios tradicionales con la lógica interactiva de los medios digitales.

Las maneras en que la sociedad se apropia de esas tecnologías y las utiliza de modos divergentes constituyen formas culturales que nos caracterizan como seres sociales mediados por ellas. Distintos autores se dieron a la tarea de conceptualizar estos cambios sociotécnicos, a través de nociones como: cultura de la convergencia (Jenkins, 2008), cultura transmedia o en red (Jenkins *et al.*, 2015) y cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016). Novomisky (2020) opta por dejar atrás el concepto de cultura digital y pasar a pensar en la cuarta revolución industrial como un proceso de digitalización de la cultura, que reestructura el campo simbólico y cuyo paso previo ha sido la cultura de la conectividad. Según el autor, inevitablemente, hoy nos atraviesan plataformas, interfaces y convergencias, lo que incide en nuestras formas de relacionarnos y de constituir nuestra subjetividad.

La docencia en la cultura digitalizada

El apartado anterior contextualizó la demanda a la escuela y sus docentes de formar a quienes son ciudadanos y ciudadanas de un planeta y de una cultura digitalizados. El trabajo de Terigi (2013) revisó críticamente los saberes que requiere aprender cualquier docente: conocimientos disciplinarios, pedagógicos y didácticos; habilidades, competencias y destrezas; actitudes y valores. En el marco de un contexto sociocultural complejo y dinámico, insiste en la constante actualización de enfoques didácticos y de las modalidades de inclusión de las tecnologías en los procesos educativos.

Lo anterior se relaciona con dos aspectos centrales de la profesión docente. Por un lado, la normativa argentina (Ley N° 26.206/06) establece que la formación permanente es tanto un derecho como una obligación. En otro trabajo, Terigi (2010) propone el concepto de desarrollo profesional docente (DPD) para pensar la formación como un continuo a lo largo de su carrera. Por ello, entiende al docente en su doble dimensión: como persona (y ciudadano) y como profesional. Derivado de este primer aspecto, luego sigue la noción de profesional reflexivo e investigador propuesta por Schön (1992), contemplándolo como constructor de conocimiento situado a partir de la interacción entre la práctica (como arte) y la reflexión (en y a partir de la misma práctica de enseñar).

Como sostienen Morabes y Martínez (2024), el enfoque crítico de la Comunicación/Educación (o educomunicación) ayuda a pensar la relación entre educación y tecnologías en un sentido no reduccionista o artefactual. En cambio, proponen recuperar la dimensión sociocultural y simbólica de los procesos comunicacionales y entender a la educación y la comunicación como prácticas discursivas, de producción de saberes y de formación de subjetividades (que pueden estar o no mediadas por alguna tecnología).

Como ya mencionamos, gracias a la multimodalidad y la multimedialidad, junto a la ampliación en el acceso y el uso de las TIC, lenguajes, dispositivos y medios se combinan y reticulan hasta enriquecer y expandir las posibilidades expresivas y representativas. Por lo tanto, la noción tradicional de alfabetización, asociada a la lectoescritura, requiere una revisión. Scolari *et al.* (2019) hacen una diferencia entre alfabetismo y alfabetización: el primero refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y competencias a desarrollar; la alfabetización es entendida como el proceso o la acción de enseñanza y de aprendizaje de dicho alfabetismo. En nuestro trabajo (Revestido, 2025), con alfabetizaciones múltiples (digital, mediática, informacional y multimedial), nos referimos al proceso de complejidad creciente en el cual se da la apropiación progresiva de los diversos formatos y lenguajes y la autonomización de los procesos de interpretación y producción de textos multimodales e hipermediales. A su vez, en Scolari (2018), se analiza cómo ese proceso de apropiación puede darse de manera informal (a través del autoaprendizaje y de prácticas cotidianas) o de manera formal (en las escuelas). En ese sentido, en Chiecher (2022), se analiza el grado de incompletud y heterogeneidad en las habilidades digitales de jóvenes y adolescentes, concluyendo que, si bien tienden a ser hábiles tecnológicamente, no lo son en todo contexto o ante cualquier actividad.

Entonces, las y los docentes a cargo de la formación de jóvenes ciudadanos digitales primero deben alfabetizarse con relación a esas tecnologías y sus usos didácticos, atendiendo a las mutaciones que Kap (2020) llama “didáctica transmedia”. Se han desarrollado diversos modelos orientativos y propositivos para llevar adelante planes de formación y de evaluación competencial, entre los que se destacan: TPACK (Balladares-Burgos y Valverde-Berrocoso, 2022), TPECS (Tapia Flores y Romero Azuero, 2021), marco europeo DigCompEdu (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020), marco español INTEF (Jiménez-Hernández, Muñoz-Sánchez y Sánchez-Giménez, 2021) y marco UNESCO (Cabero-Almenara *et al.*, 2020). Ante estos modelos de orientación tecnopedagógica, González López (2022) señala dos salvedades por considerar: cuestiona la extrapolación y el aplicacionismo de modelos foráneos a contextos latinoamericanos; y plantea la necesidad de una perspectiva que trascienda el exclusivo enfoque basado en competencias y orientado a la empleabilidad.

Método

La investigación se diseñó con los aportes del enfoque cualitativo y adopta un doble carácter. En primer lugar, se caracteriza por su corte analítico-interpretativo bajo un diseño de revisión e investigación documental, para el cual desarrolla las tres fases propuestas por Arcila-Rodríguez *et al.* (2022) de la siguiente manera:

- Fase preparatoria: al definirse la temática y la problemática por indagar, se construyeron categorías conceptuales para orientar el análisis, cuyo resultado fueron palabras clave o descriptores de la búsqueda, con apoyo del Tesoro de la UNESCO, a saber: alfabetización digital, competencia digital docente, formación digital docente, alfabetización mediática e informacional, ciudadanía digital y subjetivación.
- Fase heurística: se rastrearon estudios a través de las bases de datos especializadas Scielo y Dialnet y el motor de Google Scholar. Como criterios de inclusión en la muestra de investigaciones, se contemplaron aquellos trabajos publicados entre 2018

y 2025 en revistas científicas indexadas y se priorizaron revisiones sistemáticas, estudios cuantitativos de autopercepción e investigaciones cuasiexperimentales con instancias formativas. Como criterio de exclusión, se obviaron trabajos que redujesen la temporalidad del estudio al período de pandemia por COVID-19 (2020-2021). De esta manera, se depuraron los más de 150 trabajos preseleccionados y se priorizaron los ejes temáticos e investigativos de interés para el presente estudio, consolidándose una muestra teórica (Flick, 2004) de 94 documentos para su análisis.

- Fase hermenéutica: el procesamiento y revisión de la información desarrollados desde el enfoque del estudio documental se llevó a cabo a partir de categorías analíticas (Rueda-Sánchez *et al.*, 2023) construidas durante este proceso, a saber: posicionamiento epistemológico del estudio, problematizaciones conceptuales, metodología y resultados y conclusiones. Debido a la variedad conceptual y de los campos de conocimiento que habilitan los distintos descriptores de búsqueda, la interpretación y el análisis cualitativo de los datos codificados se desarrollaron en forma iterativa y en simultáneo con la fase anterior, y apuntaron a alcanzar la saturación teórica (Flick, 2004). De esta manera, se muestrearon los grupos de investigaciones por separado hasta no encontrar en cada uno datos adicionales o novedosos para seguir ampliando o profundizando las propiedades de cada concepto y de sus dimensiones analíticas.

En conjunto con la primera parte del estudio, se desarrolló la segunda parte, que apuntó a diseñar un modelo formativo para docentes, que recuperara aportes teóricos y metodológicos, así como experiencias de las investigaciones analizadas. Como resultado, se definieron cuatro campos de conocimiento asociados a temáticas y problemáticas afines a este estudio y se identificaron aspectos centrales para consolidar esta propuesta. De esta manera, el artículo también toma un carácter propositivo al concluir con el diseño de un modelo de formación digital integral docente que recupera las perspectivas tecnopedagógica, socioconstructivista y comunicacional.

Resultados

Principales tendencias y debates

A partir del análisis de los estudios seleccionados, fue posible identificar tres grandes grupos de temas abordados: el primero, con mayor cantidad de investigaciones (58 trabajos), abarca la alfabetización digital (AD), las competencias digitales (CD) y las competencias digitales docentes (CDD); luego, la alfabetización mediática e informacional (AMI) y la competencia mediática (CM) (20 estudios); y, en tercer lugar, la ciudadanía digital y la competencia asociada a ella (16 investigaciones). De este modo, quedaron identificados tres campos de conocimiento o saberes para pensar la formación digital docente en cuanto a las tecnologías digitales en la educación.

En términos generales, a partir de las problematizaciones conceptuales dentro de cada grupo de estudios, se pueden reconocer las diferentes definiciones, las competencias que se desprenden de cada proceso de alfabetización, su progresividad evidenciada en niveles de desarrollo y la priorización de aspectos y dimensiones en función de lo anterior. En primer lugar y como se adelantó, en los estudios, se entiende por alfabetización (AD, AMI y ciudadanía digital) un proceso formativo sistemático, cuyo objetivo es el desarrollo de ciertos saberes y competencias. Cabe recuperar lo que propone Perrenoud, quien se aleja de la idea de asociar las competencias a las conductas observables o a facultades genéricas innatas, y afirma que estas permiten hacer frente con eficacia y pertinencia “un conjunto o familia de tareas y de situaciones, [movilizando] nociones, conocimientos, informaciones,

procedimientos, métodos, técnicas y también a otras competencias más específicas” (2008, p.3).

Dentro del primer campo de conocimiento, se asocian las CD a los procesos de AD. Para Cabero-Almenara y Martínez-Gimeno (2019), las CD resultantes de la AD son subdivididas en función de la relación entre el sujeto y las tecnologías digitales: las CD generales, en tanto una de las ocho competencias clave definidas en 2018 por el Consejo de la Unión Europea (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020), aluden a un conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos tecnológicos que atienden y resuelven problemas diversos, de índole cognitivo, social, comunicacional, técnico y personal. Mientras que las CDD son específicas de la profesión y transversales a la tarea didáctico-pedagógica, a todas las áreas del currículum y a los procesos de inclusión educativa de las tecnologías digitales (Jiménez-Hernández *et al.*, 2021). Engen (2019) entiende a las CDD como parte del proceso progresivo de domesticación de la tecnología, que se evidencian en la capacidad de las y los docentes para “traducir” o adaptar las tecnologías digitales de un ámbito a otro. Por ello, el autor sostiene que estas competencias implican conocimiento en movimiento y que una mirada más amplia de los saberes por aprender permitiría trascender el modelo de aprendizaje basado en competencias (ABC) y apuntar a instancias formativas transversales y colegiadas. En la misma línea que Perrenoud, Buckingham afirma que “los beneficios potenciales que ofrece la tecnología digital no se concretarán sin la intervención informada del docente ni la participación de los pares” (2008, p.217).

Frente a perspectivas tecnicistas o con foco en la empleabilidad, limitados a conocimientos tecnopedagógicos (como TPACK o TPECS), Esteve *et al.* (2018) proponen un modelo alternativo de CDD comprensivas en pos de una visión holística profesional de competencias situadas y contextualizadas. En ese sentido, rescatamos la definición de alfabetización digital crítica (ADC) propuesta por Samaniego (2024), en tanto proceso formativo que apunta a desarrollar habilidades para crear textos digitales y multimediales desde la reflexión en torno a las prácticas significativas de la cultura digital. En consonancia con lo anterior, Pérez Garcías *et al.* (2024) y Brevik *et al.* (2019) recuperan el concepto de agencia digital docente (ADD) transformadora, asociándola con la capacidad de cada docente de hacer un uso crítico-pedagógico de las tecnologías digitales orientado a “la innovación educativa y el diseño de escenarios de aprendizaje en entornos enriquecidos por tecnología (...) [así como] tomar iniciativas y transformar sus prácticas mediante la selección y el uso de herramientas digitales pertinentes” (Pérez Garcías *et al.*, 2024, p.30). En esa línea, se destaca la educación i-STEAM (Ortiz-Revilla *et al.*, 2021), cuyo acrónimo en inglés busca la integración transdisciplinaria de ciencias, tecnologías, ingenierías, matemáticas y artes (en sentido amplio, asociadas a las humanidades), junto al desarrollo de modelos didácticos activos y participativos que, a pesar del incipiente avance teórico de sus estudios, pretenden promover enfoques de aprendizaje basados en problemas y proyectos. Por su parte, Berríos-Barra y Calderón-López (2025), además, consideran en las y los docentes su actitud de compromiso con la justicia social, la inclusión y el empoderamiento de sus estudiantes.

Con respecto al campo de la AMI, impulsada desde la UNESCO con el Currículum AMI para docentes (2011, actualizado en 2023a), es entendida como un paraguas conceptual que abarca tres alfabetizaciones: alfabetización informacional (relacionada con la gestión, el procesamiento y el uso crítico de la información), alfabetización mediática (para comprender y participar activa y críticamente en el ecosistema de medios) y alfabetización digital (apunta a desarrollar una postura crítico-reflexiva sobre el uso de las tecnologías digitales y sus consecuencias). Contemporáneamente, Ferrés y Piscitelli (2012) enlistaron las seis dimensiones de la competencia mediática: lenguajes, tecnologías, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y estética. A su vez, Salcines-Talledo *et al.* (2023) también sostienen la necesidad de un enfoque holístico, crítico y ético de la AMI para

pensar la formación docente. Como puede observarse, se proponen nociones no artefactuales de los procesos alfabetizadores y se apunta a concepciones integradoras de estos.

Por su parte, la noción de ciudadanía digital presenta características similares a la AMI, en su triple carácter (Gómez-Quñones y Reyes-Cabrera, 2024): comprensión y ejercicio de derechos y responsabilidades de la vida en línea; gestión y procesamiento crítico y ético de la información y la comunicación; y habilidades y destrezas que posibilitan la expresividad y la resolución de problemas. En definitiva, las conceptualizaciones analizadas insisten en la importancia de una articulación compleja, multidimensional y contextualizada de la ADC, la AMI y la ciudadanía digital desde un enfoque sociotécnico.

Más allá de las continuidades, los estudios en cada campo han priorizado ciertos aspectos por sobre otros: la AD es asociada a la lógica operativo-instrumental de las tecnologías digitales para producir contenidos (según Cabero-Almenara y Martínez-Gimeno, 2019) y a focalizarse casi exclusivamente en la acción áulica (según Esteve *et al.*, 2018); la AMI pone el foco en la interpretación crítica de los medios y sus mensajes (según Arcila-Rodríguez *et al.*, 2022); y la ciudadanía digital promueve la convivencia segura en línea en el marco de una ciudadanía global (según Gómez-Quñones y Reyes-Cabrera, 2024).

Por otro lado, se analizaron los tipos de estudios y metodologías implementadas para abordar sus objetos, identificándose los siguientes casos: las revisiones sistemáticas sobre el estado del arte en cada campo; los relevamientos cuantitativos de la autopercepción docente en relación con cada grupo de competencias; y los estudios cuasiexperimentales, que pusieron en práctica procesos formativos y, en general, logran mejorar las distintas dimensiones de las competencias. Se observa que la mayor cantidad de artículos están dedicados a las CD y las CDD (especialmente impulsados por la pandemia de COVID-19), bajo modelos de ABC: George-Reyes y Avello-Martínez (2021) relevaron 1.157 documentos y García-Ruiz *et al.* (2023), 621 estudios, frente a 200 documentos sobre AMI (Arcila-Rodríguez *et al.*, 2022) y 113 artículos sobre ciudadanía digital (Rendón-Gil y Armenta, 2022).

Entre los ya mencionados marcos competenciales de referencia, DigCompEdu (del cual se desprende el cuestionario DigCompEdu Check-in) (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020) es el más utilizado para relevar la autopercepción de las CDD a partir de sus niveles competenciales progresivos, que va desarrollando cada docente en su carrera profesional: básico (novato y explorador), intermedio (integrador y experto) y avanzado (líder y pionero). Con el foco en la actitud personal y profesional de cada docente, el modelo UTAUT2 (Alzahrani y Alzahrani, 2025) da cuenta de los factores que inciden en la adopción y el uso de las tecnologías digitales por parte de docentes, a saber: expectativas de desempeño, expectativas de esfuerzo, influencia social, condiciones facilitadoras, motivación hedónica, valoración del aprendizaje, calidad de la información y riesgo de privacidad.

Estos estudios identifican un nivel intermedio en sus CDD y CM (Palacios-Rodríguez *et al.*, 2025; Cabero-Almenara *et al.*, 2020) y reconocen la necesidad de formación docente y profesionalización continua en relación con estos saberes y habilidades (García-Ruiz *et al.*, 2023; Tapia-Flores y Romero-Azuero, 2021), junto al factor de la experiencia acumulada que también permite elevar el nivel competencial (Alastor *et al.*, 2024). Sin embargo, se identifican, en sus resultados, ciertas incongruencias con otros estudios (Palacios-Rodríguez *et al.*, 2025; Kanobel *et al.*, 2023). Como afirman Rodríguez-Rivas y Muñoz-Solís (2024), las autopercepciones tienden a sobrevalorar capacidades o a autoanalizarse condicionados por sesgos, lo que impide evidenciar el desempeño real y sólo permiten ilustrar situaciones particulares. Más allá de estas limitaciones, se rescata la importancia de recuperar la autovaloración docente como una instancia de metacognición.

Por último, en los cuestionarios diseñados, los marcos de competencias o las revisiones sistemáticas, no figura la formación docente en cuanto a saberes relacionados al

proceso de subjetivación de niñas, niños y adolescentes en el marco de la digitalización de la cultura, es decir, con respecto a su relación con las pantallas, los dispositivos digitales y las plataformas, junto a sus prácticas de consumo y de interacción, su capacidad prosumidora y sus estrategias informales de aprendizaje. La única excepción identificada se encuentra en el trabajo de Esteve *et al.* (2018), quienes señalan la necesidad de formación docente en relación con las características digitalizadas de los sujetos de aprendizaje y con desarrollar una actitud de compromiso social para con las consecuencias de esa tarea educativa.

Modelo de formación digital integral docente

Como adelantamos en el primer apartado, además de identificar los campos de conocimiento, este estudio buscó diseñar un modelo formativo de referencia para abordar el proceso de DPD en relación con la inclusión pedagógica de las tecnologías digitales en la educación, titulado: modelo de formación digital integral docente (FDID). Cabe aclarar que, en tanto modelo, no pretende ser un currículum de formación docente, así como tampoco una propuesta acabada y autosuficiente, sino que se trata de una primera aproximación al diseño de propuestas que respondan a las problemáticas identificadas, aunque desde un nuevo enfoque. A su vez, como referencia para la formación inicial o continua (como parte del desarrollo de la ADD), ya sea formal, no formal o informal, este modelo presupone la formación docente en cada campo disciplinar y en la didáctica específica correspondiente.

Para el diseño de este modelo, se consideraron tres perspectivas complementarias: tecnopedagógica (Balladares-Burgos y Valverde-Berrocoso, 2022), socioconstructivista (Baquero, 1997) y educomunicacional (Gutiérrez-Martín *et al.*, 2022). A su vez, se contemplaron los siguientes aportes interdisciplinarios como campos de saberes transversales: diseño universal para el aprendizaje (DUA) (Pastor, 2019), educación sexual integral (ESI) (Ley N° 26.150/06), educación abierta (Amiel, 2013) y enfoque basado en derechos humanos (EBDH) (Revestido, 2023).

Aquí, se contempla a las y los docentes como profesores reflexivos e investigadores en torno a su propia práctica en pos del desarrollo profesional. Por lo tanto, su formación debe pensarse desde una doble dimensión: personal, como sujetos de derechos y ciudadanos; y como profesionales especializados en procesos didáctico-pedagógicos. Con respecto a la primera, se entiende a las y los docentes como usuarios de tecnologías digitales, como prosumidores de contenidos, como ciudadanos digitales y como adultos responsables de niñas, niños y adolescentes. Mientras que, como docentes profesionales, requieren desarrollar habilidades didáctico-pedagógicas, enfoques crítico-comprensivos, posturas de concientización/sensibilización y actitudes empáticas frente a sus estudiantes. Este aspecto del modelo FDID será crucial para construir procesos formativos personalizados y contemplar su zona de desarrollo próximo (Baquero, 1997), al tomar como punto de partida sus saberes, niveles competenciales y actitudes en relación con la inclusión de las TIC en educación. En paralelo y en función de las características de una cultura participativa, la tarea docente no debe pensarse en soledad (Jiménez-Hernández *et al.*, 2021), aislada dentro del aula, sino apuntar a la construcción de redes colegiadas de apoyo y al trabajo colaborativo con distintos integrantes de las comunidades educativas, en contextos situados y frente a problemáticas específicas. De este modo, estamos ante un modelo que se caracteriza por su adaptabilidad, flexibilidad y progresividad, como sugieren Palacios-Rodríguez *et al.* (2025).

Se identificaron cuatro campos interdisciplinarios de conocimiento, que son contemplados en términos abarcativos, complementarios e integradores, a saber: alfabetización digital crítica, alfabetización mediática e informacional, ciudadanía digital y subjetivación digitalizada. Bajo la lógica de la modularidad e integralidad, estos recuperan aquellos saberes identificados en el apartado anterior.

En la Figura 1, se observan los cuatro niveles que estructuran el modelo FDID: el nivel uno presenta los cuatro campos de conocimiento; el nivel dos define los roles que desarrolla cada docente en función de las dos dimensiones mencionadas; el nivel tres sugiere algunos de los temas y contenidos asociados a estas dimensiones; y, finalmente, el nivel cuatro presenta competencias a desarrollar asociadas a cada campo de conocimiento.

Figura 1
Modelo de formación digital integral docente



Nivel 1 Campos de conocimiento **Nivel 2** Roles donde posicionarse **Nivel 3** Temas/contenidos a abordar **Nivel 4** Competencias a desarrollar

Fuente: elaboración propia. Diseño visual a cargo de Jimena Medina Aguilar.

Desde la perspectiva de la educación abierta, asociada a las prácticas educativas abiertas y los recursos educativos abiertos, el campo de la alfabetización digital crítica se concentra en un proceso de familiarización y domesticación de las tecnologías digitales en pos de un abordaje crítico y pedagógico del acceso, el uso y la creatividad. De este modo, se

favorece el desarrollo de los tres principios del DUA (Pastor, 2019; Parody *et al.*, 2022): proporcionar diversas maneras de implicación afectiva-motivacional; proporcionar distintas formas de percibir, presentar, representar, construir, aprender y colaborar; y proporcionar estratégicamente diferentes medios para actuar, interactuar y decidir. Lo anterior implica no sólo transformar las TIC en TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) y TRIC (tecnologías de la relación, información y comunicación) (Latorre-Iglesias *et al.*, 2018) y desarrollar saberes desde un enfoque tecnopedagógico e inclusivo (Vigo-Arazola *et al.*, 2025), sino también pensar el diálogo permanente entre las CDD comprensivas y las competencias transmedia, desarrolladas de manera informal por niñas, niños y adolescentes. De este modo, las culturas digital, mediática y escolar lograrán interactuar en forma más fluida y situada, y aprovechar, por ejemplo, modelos de *flipped learning* y *m-learning*, hasta consolidar una didáctica transmedia.

En segundo lugar, la alfabetización mediática e informacional apunta al empoderamiento de docentes y, por consiguiente, de estudiantes, al promover la interacción crítica y activa con medios y proveedores de información en el marco de la digitalización de la cultura. Por lo tanto, las y los docentes, como usuarios y ciudadanos, desarrollarían enfoques críticos sobre las implicancias de esta cultura hipermediatizada, no desde afuera como sugieren algunos estudios, sino como miembros activos de esta. Mientras que la ADC apunta a una interacción productiva y creativa con las tecnologías digitales, la AMI promueve una mirada crítico-comprensiva de los medios, las plataformas, los contenidos, las prácticas culturales que se generan y las consecuencias no deseadas de estos procesos (Francisco-Amat *et al.*, 2022).

En tercer lugar, si bien existen definiciones de ciudadanía digital que recuperan elementos de la ADC y la AMI, este campo de conocimiento prioriza el EBDH y los derechos personalísimos (ONU, 2021; Nieto, 2021) para contemplar a docentes y estudiantes como sujetos de derecho y ciudadanos activos de la cultura en red. Por lo tanto, aquí, se apunta a formar en saberes, habilidades, competencias y actitudes que estimulen la convivencia democrática *online/offline* y desarrollen prácticas desde el cuidado y la seguridad para minimizar riesgos y potenciar las virtudes de esta ciudadanía global. Al mismo tiempo, los desafíos, conflictos y riesgos de la convivencia en línea demandan el desarrollo de saberes por parte de docentes con respecto a situaciones complejas, como: *ciberbullying* (Díaz-Zavala *et al.*, 2022), *grooming* (Soldino-Garmendia y Carbonell-Vayá, 2019), *sexting* sin consentimiento, *sharenting* (Nieto, 2021), ciberludopatía (Malmierca, 2020; UNICEF, 2025), retos virtuales (Ferreira dos Santos, 2022) y cosmeticorexia (García-Huguet y Mut-Camacho, 2024).

Por último, a diferencia de los estudios analizados, se agrega un cuarto campo de conocimiento que responde a las dinámicas actuales de la digitalización de la cultura: subjetivación digitalizada. Aquí, se focaliza en los procesos de construcción de la identidad de niñas, niños y adolescentes, en tanto forma de ser y estar en el mundo, posicionándose desde una pedagogía del cuidado y el enfoque integral de la ESI (Skliar, 2008). Como señalan Kanobel *et al.* (2023), la mayoría de los estudios que apuntan a promover el desarrollo de CD entre estudiantes pone su foco de análisis en la enseñanza, mientras postergan las condiciones y los procesos de aprendizaje de estos estudiantes. En palabras de Cabero-Almenara y Martínez-Gimeno (2019), los modelos y marcos competenciales excluyen su participación en estos procesos. Para poder diagnosticar a sus grupos y diseñar estrategias de enseñanza situadas, las y los docentes necesitan conocer las características de sus sujetos de aprendizaje, las cuales han cambiado velozmente en las últimas dos décadas, producto de nuevas dinámicas tecnológicas, socioculturales, comunicacionales y educativas. Lo anterior implica aprender sobre cómo se dan esos procesos de subjetivación en entornos híbridos (Bravetti *et*

al., 2025), las prácticas de consumo y producción de contenidos (Scolari *et al.*, 2019), las dinámicas de interacción y colaboración con hiperlectores/prosumidores de otras partes del mundo (Lafaurie-Molina *et al.*, 2022), las estrategias informales de aprendizaje para desarrollar competencias transmediales (Scolari, 2018) y los residuos cognitivos transferibles (Salomon *et al.*, 1992) asociados a aquellas. Desde este enfoque holístico, será posible una mejor caracterización de niños, niñas y adolescentes, cuyas subjetividades, aprendizajes, prácticas y motivaciones son atravesadas por el proceso de digitalización de la cultura y, así, acompañar sus procesos de socialización y de subjetivación.

Discusión y conclusiones

El presente estudio se propuso identificar y caracterizar los campos de conocimiento necesarios para la formación docente en materia de inclusión pedagógica de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para ello, se relevaron y analizaron artículos académicos recientes sobre la temática, hasta identificar tres campos: alfabetización digital, alfabetización mediática e informacional y ciudadanía digital. Mediante las revisiones sistemáticas analizadas, se concluyó que el foco actual está ubicado en la AD y las CDD, basadas en modelos y marcos competenciales provenientes de países desarrollados, y que existe una preocupación por la capacidad de respuesta de las y los docentes para atender a las necesidades formativas del mercado laboral. Además, si bien se observan solapamientos conceptuales, se destaca, para cada campo, la prevalencia de una dimensión determinada.

A su vez, la principal estrategia de evaluación y medición de los tres grupos de competencias también responde a modelos estandarizados en torno al enfoque del ABC, cuyos resultados expresan diversas incongruencias entre los distintos estudios. Por lo tanto, si bien se destaca la autopercepción docente como herramienta para visibilizar sus apreciaciones metacognitivas, es insuficiente para mostrar el nivel de desempeño real. En general, se observa una coincidencia en cuanto al nivel competencial medio y la necesidad de elevarlo para poder empoderar a sus estudiantes (quienes no suelen participar de los cuestionarios).

Al analizar la muestra de estudios, también se concluyó que no alcanza con enfoques que prioricen sólo los aspectos didáctico-pedagógicos u operativo-instrumentales. Para cualquier modelo formativo y evaluativo de las y los docentes, requiere promoverse una articulación de campos que apunte a su complementariedad e interdependencia reflexiva, crítica e innovadora. En ese sentido, si bien es destacable un modelo de ABC, las competencias holísticas deben movilizar conocimientos transdisciplinarios, multidimensionales y situados. Por ello, es clave desarrollar un trabajo profesional y formativo basado en campos de conocimiento y redes de apoyo.

A partir de estas conclusiones parciales, fue posible avanzar hacia el diseño de un modelo formativo multidimensional e interdisciplinario y definir cuatro campos de conocimiento complementarios e interdependientes. Estos campos, sus dimensiones y las competencias asociadas podrían ser recuperados en forma transversal por planes de formación docente inicial o continua. Cualquiera de esas propuestas debe partir de la idea de un docente reflexivo e investigador, con capacidad de metacognición para reconocer y comprender los campos de conocimiento, los contenidos y las competencias que propone el modelo FDID, así como identificar en cuáles requiere seguir profesionalizándose. Las razones que motorizan esta necesidad formativa flexible y adaptativa se asocian a que las tecnologías, las prácticas socioculturales vinculadas a estas, los procesos de subjetivación individual, las demandas formativas actuales y los sentidos que se construyen en torno a estos aspectos se transforman, renuevan y reconstruyen cada vez más rápido.



Casas al amanecer, pintura –óleo. Amilcar Evangelista

Referencias bibliográficas

- Alastor, E., Guilén-Gámez, F.D. y Ruiz-Palmero, J. (2024). Competencia digital del futuro docente de Educación Infantil y Primaria: un estudio por comparaciones múltiples. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 23(1), 9-24. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.23.1.9>
- Alzahrani, A. y Alzahrani, A. (2025). Comprendiendo la adopción de ChatGPT en universidades: el impacto del TPACK y UTAUT2 en los docentes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 37-58. <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41498>
- Amiel, T. (2013). Educación abierta: configurando ambientes, prácticas y recursos adicionales. En B. Santana, C. Rossini y N. de Luca Pretto (Orgs.), *Recursos educativos abiertos. Prácticas colaborativas y políticas públicas* (pp.17-34). Maracá.
- Arcila-Rodríguez, W.O., Loaiza-Zuluaga, Y.E. y Castaño-Duque, G.A. (2022). Tendencias investigativas en los estudios sobre Alfabetización Mediática Informativa y Digital (AMID) en el campo educativo. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 225-36. <https://doi.org/10.5209/ceed.739350>
- Balladares-Burgos, J. y Valverde-Berrocoso, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 63-72. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Berrios-Barra, L. y Calderón-López, M. (2025). Análisis de la competencia didáctico-digital en formadores de futuros docentes: prácticas y percepciones. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 24(1), 29-47. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.1.29>
- Bravetti, G.R., Barrera-Pérez, M. y Etchegoyen, M.L. (2023). Nuevos territorios de subjetivación adolescente: lo tecnodigital en los vínculos con pares. *Memorias I Congreso Internacional de Psicología*, 381-391. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/177655>
- Brevik, L.M., Gudmundsdottir, G.B., Lund, A. y Strømme, T.A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence [Agencia transformadora en la formación del profesorado: Fomentar la competencia digital profesional]. *Teaching and Teacher Education*, 86(july), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Buckingham, D. (2008). Alfabetizaciones en medios digitales. Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación. En *Mas allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital* (pp.185-221). Manantial.

- Cabero-Almenara, J. y Martínez-Gimeno, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-68. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>.
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente "DigCompEdu". Traducción y adaptación del cuestionario "DigCompEdu Check-In". *EDMETIC*, 9(1), 213-34. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., Barroso-Osuna, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marcos de Competencias Digitales Docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 137-58. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Chiecher, A.C. (2022). Competencias digitales en estudiantes de nivel medio y universitario. ¿Homogéneas o heterogéneas? *Praxis educativa*, 24(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240208>
- Díaz-Zavala, R., Esquivel-Las-Heras, J.A. y Apaza-Huanca, J.M. (2022). Influencia del "cyberbullying" en la inteligencia emocional de los estudiantes de Antonio José de Sucre Yanahuara 2022. En I. Aguaded, A. Vizcaína-Verdú, A. Hernando-Gómez y M. Bonilla-del-Río (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje* (pp.203-210). Grupo Comunicar. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022.pdf>
- Eisner, E.W. (2020)[2004]. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación.
- Engen, B.K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 27(61), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>.
- Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 105-116. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=27454937017>
- Fernández, J.L. (2016). Plataformas mediáticas y niveles de análisis. *Mediaciones de la Comunicación*, 11(11), 71-96. <https://doi.org/10.18861/ic.2016.11.11.2618>
- Ferreira dos Santos, S. (2022). Problemáticas contemporáneas adolescentes: retos peligrosos online en TikTok. *Revista Desvalimiento Psicosocial*, 9(1), 43-62. <http://id.caicyt.gov.ar/ark://3ajfp10d>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Francisco-Amat, A., Pallarés-Piquer, M., Abellán-Fabrés, G. y Farné, A. (2022). Capítulo 1. La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 9, 13-33. <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.9.p95>.
- García-Huguet, L. y Mut-Camacho, M. (2024). Cosmeticorexia, niñas y videojuegos para dispositivos móviles. La transmisión de estereotipos y roles de género por medio del discurso videolúdico. En J. Sierra-Sánchez y S. Liberal-Ormaechea (Coords.), *Entre pantallas y realidades: una travesía por el universo audiovisual* (pp. 269-287). McGraw Hill España.
- García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M. y Ramírez-Montoya, M.S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XXI*, 26(1), 273-301. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- George-Reyes, C.E. y Avello-Martínez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.444751>
- Gómez-Quñones, M.G. y Reyes-Cabrera, W.R. (2024). Una revisión sistemática de la competencia ciudadanía digital en la educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4368-4385. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9778
- González López Ledesma, A.E. (2022). Las competencias digitales en el currículo argentino de educación digital. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, 1-22. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1275
- Goodyear, V. A., Randhawa, A., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Quinlan, J., Sitch, A., Twardochleb, R., Wade, M. y Pallan, M. (2025). School Phone Policies and Their Association with Mental Wellbeing, Phone Use, and Social Media Use (SMART Schools): A Cross-Sectional Observational Study [Políticas telefónicas escolares y su asociación con el bienestar mental, el uso del teléfono y el uso de los medios sociales (SMART Schools): Un estudio observacional transversal]. *The Lancet Regional Health-Europe*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lanep.2025.101211>

- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, 30(70), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación del contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Jiménez-Hernández, D., Muñoz-Sánchez, P. y Sánchez-Giménez, F.S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *RiiTE-Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105-120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Kanobel, M.C., Galli, M.G. y Chan, D.M. (2023). Competencias digitales docentes en el nivel de educación superior en Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3402>
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 82-109. <https://www.fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34>
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2011)[2001]. *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Arnold.
- Lafaurie-Molina, A., López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D.A. y Aristizábal-García, D.M. (2022). Participación en medios y TIC: intereses y expectativas de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rlesnj.20.1.4934>
- Latorre-Iglesias, E.L., Castro-Molina, K.P. y Potes Comas, I.D. (2018). *Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- Ley N° 26.150: Ley de Educación Sexual Integral. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 23/10/2006.
- Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 14/12/2006.
- Lugo, M.T. (2011). Las nuevas configuraciones institucionales: ¿Algo nuevo o más de lo mismo? En J. Gairin-Sallán (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp.104-112). Red AGE N° 2.
- Malmierca, D. (2020). *Pasos para evitar la ciberludopatía. ¿Se puede "jugar bien" y apostar sin peligro?* Cátedra de Comunicación Digital en Infancia y Adolescencia. Universidad Complutense de Madrid.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós Comunicación.
- Martín-Barbero, J. (2010). Convergencia digital y diversidad cultural. En D. de Moraes (Comp.), *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos en la era digital* (pp.137-165). Paidós.
- Morabes, P. y Martínez, D.G. (2024). Comunicación/Educación. En D. de Charras, L. Kejval y S. Hernández (Coords.), *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación* (pp.104-108). Taurus.
- Nieto, M.B. (2021). El sharenting y los derechos personalísimos del niño en Argentina. *Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 11(2), 17-32. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11918>
- Novomisky, S. (2020). *La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa*. La Editorial de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120967>
- ONU. (2021). *Observación general núm. 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital*. <https://docs.un.org/es/CRC/C/GC/25>
- Ortiz-Revilla, J., Sanz-Camarero, R. y Greca, I. (2021). Una mirada crítica a los modelos teóricos sobre educación STEAM integrada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(2), 13-33. <https://doi.org/10.35362/rie8724634>
- Palacios-Rodríguez, A., Llorente-Cejudo, C., Lucas, M. y Bem-haja, P. (2025). Macroevaluación de la competencia digital docente. Estudio DigCompEdu en España y Portugal. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1). <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41379>
- Parody, L.M., Leiva, J.J. y Santos-Villalba, M.J. (2022). El diseño universal para el aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 109-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Pastor, C.A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Pérez Garcías, A., Darder Mesquida, A., de-Benito Crosetti, B. y Negre Bennisar, F. (2024). La competencia digital y la agencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(2), 27-44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100546>

- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-16. https://www.redu.um.es/Red_U/m2
- Rendón-Gil, J.G. y Armenta, J.A. (2022). Metaanálisis sobre ciudadanía digital en Iberoamérica: énfasis en educación. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 91-103. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2593>
- Revestido, J. I. (2025). De la radio escolar al podcast educativo: Oportunidades pedagógicas de lo radiofónico. *AdComunica*, (29), 145–168. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.8549>
- Revestido, J. I. (2023). La comunicación rural chubutense desde el enfoque de derechos. De los Mensajes al poblador al Servicio Universal en telecomunicaciones. *Avatares de la comunicación y la cultura*, (26), 1-19. <http://id.caicyt.gov.ar/ark://w3fip0kag>
- Rodríguez-Rivas, J. y Muñoz-Solís, E. (2024). Adaptación y validación de cuestionario para medir competencias digitales docentes. *Technological Innovations Journal*, 3(2), 7-19. <https://doi.org/10.35622/j.ti.2024.02.001>
- Rueda-Sánchez, M.P., Armas, W.J. y Sigala-Paparella, S.P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83-96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2>
- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Pérez-Rodríguez, M.A. (2023). Impacto de la alfabetización mediática e informacional en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre competencia mediática del profesorado. *Análisi*, 69, 33-51. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3625>
- Salomon, G., Perkins, D.N. y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *CL&E*, (13), 6-22.
- Samaniego, J.M. (2024). Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 91, 403-25. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-17025>
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Scolari, C.A. (Coord.). (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Transmedia Literacy.
- Scolari, C.A., Lugo-Rodríguez, N. y Masanet, M.J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Soldino-Garmendia, V. y Carbonell-Vayá, E.J. (2019). *Perfil del detenido por delitos relativos a la pornografía infantil. Proyecto CPORT España*. Ministerio del Interior de España.
- Tapia-Flores, Z.R. y Romero-Azuero, R.I. (2022). Competencia digital docente: desafío en la práctica pedagógica del siglo XXI. *Sinergias Educativas*, E1. <https://doi.org/10.37954/se.vi.323>
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL.
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.
- UNESCO. (2011). Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores. *UNESDOC*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- UNESCO. (2023a). Ciudadanía alfabetizada en medios e información. Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para educadores y estudiantes. *UNESDOC*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>
- UNESCO. (2023b). Informe GEM 2023: Tecnología en la educación. *UNESDOC*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165_spa
- UNICEF. (2025). Zoom a las apuestas online. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/argentina/informes/guia-apuestas-online>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno.
- Vigo-Arrazola, B., Macías-Gómez-Estern, B., Matsumoto, M. y López-Medialdea, A. (2024). Transformando con el profesorado las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. Un proceso de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 49-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.639411>