

Desafíos ante la estigmatización en educación

Prácticas creativas e inclusivas con medios digitales

Begoña Vigo-Arrazola (ed. y coord.)



**DESAFÍOS ANTE LA ESTIGMATIZACIÓN
EN EDUCACIÓN**

**Prácticas creativas e inclusivas
con medios digitales**



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

**DESAFÍOS ANTE LA ESTIGMATIZACIÓN
EN EDUCACIÓN**
**Prácticas creativas e inclusivas
con medios digitales**

Begoña Vigo-Arrazola (ed. y coord.)



Esta publicación es parte del proyecto i+D+i “Desafiando la estigmatización. Discursos y prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas ‘de especial complejidad’ ” con identificación PID2020-112880RB-I00 y financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Begoña Vigo-Arazola (ed. y coord.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-371-7
Depósito legal: M. 16.859 - 2024

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

Relación de autores	11
Prólogo. <i>Invitación a leer, a pensar y a aprender en compañía</i>	19
<i>Juana María Sancho-Gil</i>	
¿Qué nos ofrece el texto?	21
Referencias bibliográficas	25
1. <i>Sobre el sentido de las prácticas creativas e inclusivas con medios digitales</i>	27
<i>Begoña Vigo-Arazola</i>	
1.1. Introducción	27
1.2. Educación inclusiva y creativa	29
1.3. La digitalización	30
1.4. Escuelas de especial complejidad	32
1.5. Breve descripción de un proyecto de investigación sobre prácticas creativas e inclusivas con medios digitales	32
1.6. Organización de los capítulos del libro	36
1.7. Conclusiones	38
1.8. Referencias bibliográficas	39
2. <i>La construcción de la “especial complejidad” en la acción normativa educativa española</i>	43
<i>David Poveda Bicknell y Mitsuko Matsumoto</i>	
2.1. Introducción	43
2.2. Una primera mirada a la especial complejidad como elemento del sistema educativo: ¿es del “centro educativo” o del “puesto de trabajo”?	46
2.3. Una segunda mirada a la especial complejidad como elemento del sistema educativo: el recorrido de los objetos legislativos en tres casos concretos	49

2.3.1. Comunidad de Madrid	49
2.3.2. Aragón	51
2.3.3. Castilla y León	53
2.4. Conclusiones	55
2.5. Referencias bibliográficas	57
3. Autoeficacia docente y prácticas educativas en centros de especial dificultad	61
<i>Raúl Pérez García</i>	
3.1. Introducción	61
3.2. Constructo de autoeficacia	63
3.3. Constructo de autoeficacia docente	64
3.4. Descripción y proceso de la investigación	65
3.5. Resultados	68
3.6. Conclusiones	74
3.7. Referencias bibliográficas	76
4. Prácticas de enseñanza creativa con medios digitales desde la perspectiva de la investigación	81
<i>Ana Virginia López-Fuentes</i>	
4.1. Introducción	81
4.2. Marco teórico y estado de la cuestión	82
4.3. Metodología	84
4.4. Resultados y discusión	86
4.4.1. Desde las voces y los intereses del alumnado	86
4.4.2. Desde la interacción con los intereses	92
4.4.3. Desde la interacción y el diálogo	94
4.5. Conclusiones	98
4.6. Referencias bibliográficas	99
5. Sobre la presencia de las voces a través de las prácticas de enseñanza con medios digitales	103
<i>Cristina Moreno-Pinillos</i>	
5.1. Introducción	103
5.2. Del significado al sentido de las voces del alumnado en las aulas	104
5.3. Marco teórico: voces del alumnado y prácticas de enseñanza creativas e inclusivas	107
5.4. Las voces del alumnado y los medios digitales en el centro de la investigación	108
5.5. El contexto de la investigación	110

Índice

5.6. Prácticas y discursos en torno a las voces del alumnado en el aula	111
5.6.1. <i>Las voces del alumnado en el funcionamiento del aula y la escuela</i>	111
5.6.2. <i>El qué, el cómo y el cuándo a partir de las voces del alumnado</i>	112
5.6.3. <i>Posibilitando la conexión con la vida del alumnado a través de sus voces</i>	113
5.7. Conclusiones	116
5.8. Referencias bibliográficas	117
6. Interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las experiencias del alumnado	121
<i>Nieves Martín-Bermúdez, Belén Dieste-Gracia, Teresa Coma-Roselló y Ana María López-Medialdea</i>	
6.1. Introducción	121
6.2. Facilitar la interacción y el control con medios digitales	122
6.3. Presencia de la interacción en el aula con medios digitales	124
6.3.1. <i>Interacción y medios digitales para la búsqueda de información</i>	125
6.3.2. <i>Facilitar la cooperación en el aula con medios digitales</i>	126
6.3.3. <i>Interacción y medios digitales para la cocreación</i>	129
6.4. Interacción y medios digitales para la autogestión	130
6.5. Conclusiones	131
6.6. Referencias bibliográficas	133
7. Comunidad y escuela a través de medios digitales	137
<i>Amaya Mendivil Chueca y Pilar Lasheras Lalana</i>	
7.1. Introducción	137
7.2. Concepto de <i>comunidad</i> y su importancia para la inclusión en la escuela rural	138
7.3. La participación de la comunidad a través de los medios digitales: enfoques a partir de la investigación	139
7.4. Contexto de la investigación	141
7.5. La comunidad en la escuela a través de los medios digitales	142
7.5.1. <i>Reconocimiento del valor de la comunidad en la escuela</i>	142
7.5.2. <i>Interacciones a partir de la consideración de las necesidades compartidas entre escuela y comunidad</i>	144
7.5.3. <i>Tensiones y contradicciones</i>	146
7.6. Conclusiones	148
7.7. Referencias bibliográficas	150

8. La construcción de narrativas de vida (audio)visuales a través de relaciones intergeneracionales	153
<i>Lucía Torres Sales y José Miguel Correa Gorospe</i>	
8.1. Introducción	153
8.2. Relaciones intergeneracionales, medios digitales y prácticas creativas	154
8.3. Contexto de la investigación	157
8.4. Prácticas creativas intergeneracionales con medios digitales	157
8.4.1. <i>La apertura de la escuela a la comunidad</i>	158
8.4.2. <i>El valor de las experiencias de vida de mayores y jóvenes en la comunidad</i>	158
8.4.3. <i>Los medios digitales para salvaguardar las experiencias de vida intergeneracionales</i>	160
8.5. Conclusiones	162
8.6. Referencias bibliográficas	163
9. La perspectiva de género y su influencia en las prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales	169
<i>Raquel Poy Castro, Beatriz Macías Gómez-Estern, Karmele Mendoza Pérez y M.ª Isabel Chamorro Ramos</i>	
9.1. Introducción	169
9.2. Enfoque sobre género	172
9.2.1. <i>Las escuelas y sus contextos</i>	172
9.3. Resultados	175
9.3.1. <i>Desmontando prejuicios y estereotipos de género en la práctica educativa cotidiana</i>	175
9.3.2. <i>Actividades educativas específicas realizadas para fomentar valores de igualdad entre hombres y mujeres</i>	178
9.3.3. <i>Principales barreras detectadas para materializar la perspectiva de género a través de prácticas creativas inclusivas con medios digitales</i>	183
9.4. Conclusiones	184
9.5. Referencias bibliográficas	186
10. Voces del profesorado sobre la formación en medios digitales para prácticas educativas creativas e inclusivas	189
<i>Natalia Sobradíel-Sierra y Ana Cristina Blasco-Serrano</i>	
10.1. Introducción	189
10.2. La importancia de la formación docente en medios digitales para el desarrollo de prácticas creativas e inclusivas	191

Índice

10.3. Formación orientada a alcanzar una cualificación de competencia digital docente	193
10.4. Necesidades e inquietudes de los docentes sobre su formación en medios digitales	196
10.5. Conclusiones	199
10.6. Referencias bibliográficas	201
11. <i>Discusión final. Entre la “posibilidad de” y las limitaciones ante la inclusión y la digitalización</i>	205
<i>Begoña Vigo-Arrazola</i>	
11.1. Introducción	205
11.2. Sobre las escuelas de especial dificultad: injusticia estructural	206
11.3. Desarrollando prácticas creativas e inclusivas con medios digitales	209
11.4. Barreras a través de las prácticas con medios digitales	211
11.5. Conclusiones	212
11.6. Referencias bibliográficas	214

10

Voces del profesorado sobre la formación en medios digitales para prácticas educativas creativas e inclusivas

*Natalia Sobradíel-Sierra
Ana Cristina Blasco-Serrano*

10.1. Introducción

Los medios digitales se han incorporado de manera natural a la vida cotidiana de la mayoría de las personas. Han adquirido un claro protagonismo en todos los ámbitos de la sociedad y los centros educativos no han permanecido ajenos a esta incorporación (Barberá-Gregori y Suárez-Guerrero, 2021; Sancho-Gil, 2019; Zhao *et al.*, 2021). En este sentido, la tecnología ofrece grandes posibilidades no solo de acceso a la información, sino también de consumo y de producción de conocimiento, así como de interacción entre las personas (Area y Adell, 2021; García-Gómez y Salas-Martínez, 2021). Por lo tanto, la incorporación de los medios digitales en los centros educativos puede aumentar el grado de autenticidad del aprendizaje, fomentar el interés del alumnado, ayudar a la construcción de comunidades y redes de comunicación virtuales, servir de apoyo entre estudiantes con diferentes disciplinas y experiencias, potenciar la indagación y la investigación o fomentar la capacidad de aprender a aprender y las interacciones en diferentes contextos de aprendizaje (Sancho-Gil, 2008).

Para ello es necesario que la inclusión de los medios digitales en las escuelas forme parte de un proceso de innovación desde una perspectiva transformadora, de acuerdo con los modelos pedagógicos participativos, con un enfoque cultural y una política comprometida con la justicia social y la equidad (Martínez Bonafé y Rogero Anaya, 2021). En este sentido, las prácticas educativas deben estar vinculadas a los intereses y las experiencias del alumnado y del grupo a través de la participación, favoreciendo, a su vez, un aprendizaje autónomo. Igualmente, los medios digitales pueden facilitar el control de los procesos de aprendizaje por parte del alumnado y su automotivación a partir de factores intrínsecos (Jeffrey, 2006).

No obstante, si el profesorado no está bien formado, la inclusión de los medios digitales en los centros educativos puede conllevar la perpetuación de los modelos tradicionales pasivos de enseñanza (López-Gracia *et al.*, 2022) o, incluso, incrementar la brecha digital en el alumnado (De Pablo Pons y Llorent Vaquero, 2020). Por lo tanto, la formación del profesorado es un requisito imprescindible tanto para que los docentes dominen los medios digitales (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020) como para que su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo desde un enfoque humanista, centrado en la persona, y no tanto en los medios tecnológicos (Craft, 2014; Sancho-Gil, 2019). Desde una formación reflexiva y crítica, el profesorado no solo tiene capacidad *para hacer*, sino también *para analizar* lo que hace y los efectos que esto tiene sobre el alumnado, las escuelas y la sociedad misma. De esta manera, el profesorado puede ejercer, mediante su implicación y su activismo político (Freire, 1996), como promotor de valores y prácticas democráticas que procuren oportunidades educativas al alumnado. Así pues, la formación del profesorado debe estar enfocada a la reconstrucción de las prácticas educativas, reconsiderando las ideas y las actividades que se dan por sentado en el quehacer diario de las escuelas (Heng *et al.*, 2019); debe estimular al docente a la reflexión crítica sobre el oficio de la enseñanza, sobre el contexto social donde la educación tiene lugar y sobre los intereses a los que las prácticas educativas alternativas sirven.

Dado este contexto, en este capítulo, que se enmarca en el proyecto “Desafiando la estigmatización. Discursos y Prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas “de especial complejidad”” (PID2020-112880RB-I00), nos preguntamos qué necesidades e intereses de formación expresa el profesorado de centros de especial dificultad para llevar a cabo prácticas creativas e inclusivas con medios digitales. En este sentido se exploran las experiencias del profesorado de estas escuelas de especial dificultad en relación con la formación que reciben para el uso de los medios digitales. Con el fin de responder a esta pregunta se ha analizado la información recogida a través de las etnografías en siete escuelas, calificadas como de especial complejidad, de cuatro comunidades autónomas diferentes. Se han realizado catorce entrevistas a docentes y se han formado dos grupos de discusión. Esto ha permitido analizar cuáles son las experiencias del profesorado en torno a su formación sobre el uso pedagógico de los medios digitales para la realización de prácticas educativas creativas e inclusivas.

Los docentes participantes destacan dos aspectos: por un lado, la importancia que le dan a la formación en medios digitales para poder incluirlos en sus prácticas educativas y, por otro lado, el punto de inflexión que supuso la covid-19 tanto en el uso de medios digitales como en el impulso en formación en competencia digital docente. Los docentes también expresan sus inquietudes y necesidades de formación en el uso de medios digitales para la realización de prácticas creativas e inclusivas. Y, por último, se manifiesta en qué espacios y contextos intentan cubrir dichas necesidades e inquietudes de formación.

10.2. La importancia de la formación docente en medios digitales para el desarrollo de prácticas creativas e inclusivas

La sociedad actual ha experimentado grandes cambios debido a la incorporación de la tecnología digital a la vida cotidiana e incluso la escuela también ha tenido que adaptarse (Barberá-Gregori y Suárez-Guerrero, 2021; Zhao *et al.*, 2021).

Los docentes han incorporado los medios digitales como un recurso necesario en su día a día y se constituyen como una herramienta de ocio, de interacción, de información e, incluso, de gestión personal. De la misma manera, también han incorporado los medios digitales en su ámbito de desarrollo profesional.

En la misma línea, los niños y las niñas de hoy en día han nacido en una época en la que los medios digitales tienen un gran protagonismo. Para la mayoría de los niños y las niñas, el uso de los teléfonos móviles, las *tablets* o internet es algo natural en su vida. Por eso, muchos docentes los incorporan en sus aulas como un elemento didáctico más:

“Creo que tenemos que usar recursos digitales en el aula y medios digitales porque forma parte de la realidad”. [Entrevista, AR_CEIP2_MAE2]

Además, los docentes consideran los medios digitales como un recurso atractivo y motivador para el alumnado. Al respecto, una maestra señalaba lo siguiente:

“Todo el tema, fotos, vídeos..., es un tema actual, y que, como tú dijiste antes, les engancha, sí. La manera de acercarte a ellos es utilizar las herramientas digitales de su día a día”. [Entrevista, CyL_CEIP1_MAE1]

En esta línea, los recursos digitales son, para algunos docentes, elementos básicos y necesarios:

“Son imprescindibles para el aprendizaje en el aula”. [Entrevista, EX_CEIP2_MAE1]

No obstante, aunque la inclusión de los medios digitales en las aulas o las escuelas no sustituye a otros recursos didácticos, sí que pueden ser un gran complemento para el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza. Así lo manifiesta una buena parte de los docentes participantes, que lo consideran como algo necesario:

“Yo le doy la importancia que creo que debe tener, es decir, justa y necesaria. Por un lado, pues sí que creo que tenemos que usar recursos digitales en el aula y medios digitales, porque forma parte de la realidad [...] y, por otro lado, por el desarrollo de la competencia digital, que aparece en el currículo y porque es motivador para ellos; eso es lo primordial”. [Entrevista, AR_CEIP2_MAE2]

La inclusión de la tecnología digital en las aulas y los centros debe ir asociada a metodologías y actividades en las que el alumnado sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede suponer, en ocasiones, cambios de actitud y de roles entre profesorado y alumnado (Méndez Garrido y Delgado García, 2016). En la misma línea, también son necesarios cambios en relación con la planificación didáctica del aula y la organización del centro (Azorín Abellán y Arnaiz Sánchez, 2013; Méndez Garrido y Delgado García, 2016; Ocampo Gómez *et al.*, 2012). Sin embargo, es habitual la reproducción de prácticas educativas de décadas anteriores en las que los medios digitales suponen tan solo un cambio de soporte (Arenas Caldera, 2017; Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2019; Engen, 2019; Murillo Torrecilla, 2006). Por todo ello, es necesaria una formación docente desde una perspectiva crítica, que promueva la reflexión sobre sus propias prácticas educativas (Vigo-Arrazola *et al.*, 2016); la toma de conciencia del porqué de los cambios, así como para qué, cómo, quién, dónde y cuándo (Murillo Torrecilla, 2006), y la reconstrucción de la cultura y la organización escolar.

Este proceso de formación debe comenzar en la formación inicial (Delgado-García y Toscano-Cruz, 2021) y proseguir en la formación continua y permanente del profesorado ya veterano, que ha de renovar sus prácticas docentes para poder incorporar de manera integral los medios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barberá-Gregori y Suárez-Guerrero, 2021; Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; Méndez Garrido y Delgado García, 2016). Así pues, el profesorado debe deconstruir sus experiencias de aprendizaje para reconstruirlas nuevamente, posibilitando así cambios hacia prácticas más creativas e inclusivas.

En este sentido se manifiesta el director de una escuela, quien incide en la importancia de la reflexión sobre sus propias prácticas:

“Es algo que nos replanteamos constantemente. Hace poco nos reunimos en evaluación para saber cuáles eran nuestras debilidades y cuáles nuestras fortalezas en el uso de medios digitales en la escuela”. [Entrevista, AR_CEIP1_MAE1]

Esta deconstrucción de las prácticas docentes solo puede provenir de un tipo de formación que precipite nuevas preguntas, que haga caminar hacia espacios de no saber (Atkinson, 2018). Para ello, el profesorado se ha de embarcar en procesos de indagación, exploración y experimentación, cuestionando lo ya establecido con el fin de buscar nuevas y alternativas formas de hacer que puedan satisfacer las necesidades y los intereses de su alumnado y de su contexto. Así lo explica uno de los maestros participantes de una escuela rural al señalar lo siguiente:

“Se innova porque no queda otra; es decir, lo de usar libros de texto no tiene sentido [...]. Nosotros innovamos porque tenemos alumnado de diferentes edades; no nos queda otra; buscamos otra manera de hacer”. [Diario de Campo, AR_CEIP1_MAE2]

La necesidad de formación en este sentido es reconocida desde diferentes esferas. Al respecto, la Unión Europea ha presentado un marco común para identificar la cualificación relativa a la competencia digital docente. A través de dicho marco se busca no solo satisfacer las necesidades formativas, sino también ofrecer una preparación específica en el uso educativo de los medios digitales a los docentes europeos. Surge, así, el informe DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017) como marco de referencia científico para orientar las políticas de formación y capacitación en los países de la Unión Europea, siendo, en la actualidad, uno de los instrumentos de evaluación de la competencia digital más utilizados (Zhao *et al.*, 2021).

Aunque el Marco Europeo de Competencia Digital Docente se estableció en 2017, durante los últimos años y, sobre todo, tras la crisis social, económica y educativa surgida de la pandemia de la covid-19, la necesidad de incorporar los medios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto incrementada notablemente (Area y Adell, 2021; Cabrera, 2020; García Fernández *et al.*, 2020; Pattier, 2020).

El confinamiento domiciliario que tuvo lugar durante la pandemia supuso uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos a nivel mundial, incluyendo, por supuesto, el español. Además, la pandemia también puso de manifiesto la brecha digital, tanto a nivel instrumental como pedagógico, en un importante sector del profesorado (Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021; Unesco, 2021). Así lo relata una de las maestras participantes:

“Desde la covid se nos está metiendo mucho el tema de la informática, de que lo tenemos que aprender, de que lo tenemos que manejar, porque, al final, como nos vino todo de repente, nos dimos cuenta de que los centros no estábamos capacitados para hacer frente a eso”. [Entrevista, AR_CEIP5_MAE1]

Gran parte del profesorado era –y es– consciente de que el sistema educativo no estaba preparado para afrontar una situación de formación a distancia como la generada por la pandemia del 2020. A pesar de existir un plan de formación en competencia digital, este no resultó eficaz a la hora de afrontar la situación de emergencia creada por la covid-19 (Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021). De ahí la necesidad de establecer un plan de formación que incida en el uso pedagógico y humanista de los medios digitales.

10.3. Formación orientada a alcanzar una cualificación de competencia digital docente

En este contexto, y dadas las necesidades manifiestas durante la pandemia en relación con la formación en el uso de medios digitales (Area y Adell, 2021), la mayoría de los gobiernos y de las instituciones educativas han apostado por el Marco de

Competencia Digital Docente (DigCompEdu) como referencia para la formación y la evaluación de la competencia digital del profesorado (Redecker y Punie, 2017).

Desde las instituciones educativas se promueve la transformación educativa de los centros a través de la formación permanente para la innovación educativa en relación con la inclusión de los medios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este marco proporciona diferentes niveles de competencia digital docente según sean los conocimientos y las experiencias de los docentes, siendo el nivel mínimo recomendable el B2. Esto se está traduciendo en que el profesorado se debe formar para obtener dicho nivel. Sin embargo, tal y como explica una maestra participante, esto se experimenta más como presión que como formación a partir de las necesidades:

“Ahora nos obligan a tener un B2 en medios digitales con un curso obligatorio que no entiendo. Yo me manejo lo justo con el ordenador”. [Diario de Campo, AR_CEIP3_MAE1]

Esta es una percepción generalizada entre los docentes participantes. Existe una demanda social (Jiménez Hernández *et al.*, 2021), pero también una presión por parte de las administraciones educativas para que el profesorado tenga un nivel adecuado de competencia digital docente en los próximos cursos. En ello influye el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) surgido con el fin de abordar los retos y las oportunidades de la pandemia de la covid-19 (Comisión Europea, 2020) y por el que se han diseñado planes de formación en competencia digital docente en las diferentes comunidades autónomas. En la misma línea, lo indicaba otra maestra cuando afirmaba esto:

“Yo, sí;, yo he hecho este año formación en el CPR [centro de profesores y de recursos] con esto de la competencia digital; había que hacerlo todo rápido”. [Diario de Campo, EX_CEIP_MAE]

Esta presión por actualizarse está suponiendo una gran carga tanto para las instituciones como para el profesorado (Kerexeta y Darretxe, 2023), que, en muchas ocasiones, se siente obligado pero no motivado ni interesado:

“Nos estamos formando porque ahora nos están obligando a tener una titulación para el marco de competencia digital docente. Si tú me estás obligando a hacer algo, yo lo hago y ya está, pero no pienses que voy a hacer más ni nada”. [Entrevista, AR_CEIP5_MAE1]

La falta de motivación e insatisfacción entre el profesorado puede estar motivada por el tipo de formación que se está llevando a cabo. Así lo comentaba una maestra de una de las escuelas urbanas:

“Son cosas básicas, como vincularte el correo al tuyo personal, hacer un *genially*, hacer una unidad didáctica y un resumen en Canva...; de momento es lo que he hecho, pero hay más cosas, esto sería un B1. Yo veo que lo han planteado muy mal”. [Diario de Campo, AR_CEIP3_MAE4]

El profesorado también manifiesta cómo la formación está centrada, en numerosas ocasiones, en las aplicaciones, en la propia tecnología, más que en la persona (Escudero *et al.*, 2018). Se trata, además, de aplicaciones que facilitan la gestión y las planificación de las clases. Así lo señalan varias de las docentes participantes:

“Cuando utilizamos o decidimos utilizar esas aplicaciones, por ejemplo, Snap it o PictoEscritura, pues sí que recibimos una formación específica sobre el uso de estas”. [Entrevista, AR_CEIP1_MAE3]

“Yo sí que he hecho cursos de formación de estos que puntúan para el tema de la oposición; pero, bueno, son cursos en los que, sobre todo, pues, te dan formación sobre aplicaciones o herramientas que te permite gestionar, sobre todo, clases *online* a raíz de lo del covid-19, y diferentes aplicaciones para diseñar y planificar tus sesiones, como los bancos de recursos”. [Entrevista, AR_CEIP2_MAE2]

A través de estas formaciones, el profesorado también experimenta como surge, de manera soslayada, la mercantilización y la comercialización de la educación, oculta tras una careta de reducción de la brecha digital (Teräs *et al.*, 2020; Saura *et al.*, 2023). Las escuelas están siendo invadidas por empresas de tecnología digital que imponen sus modas y sus criterios, incluso en lo pedagógico. En este sentido, uno de los docentes señala la importancia de reflexionar sobre las prácticas educativas según las necesidades del alumnado y no según lo que dicte la moda o las empresas:

“Creo que es importante diferenciar entre la innovación que quieres hacer con los niños, respondiendo a lo que ellos necesitan, generando un proceso real de enseñanza aprendizaje, y lo que se nos vende desde las administraciones. Como cuando estuvo de moda el trabajo por proyectos o, ahora, la robótica, pues sí, está muy bien, te ofrecen programas, tú te sumas a esos programas, pero, a lo mejor, no es lo que tu alumnado necesita”. [Diario de Campo, AR_CEIP1_MAE1]

Por todo ello, y para ser competente digitalmente como docente, es necesario una formación más profunda y crítica, desde una perspectiva didáctico-pedagógica y humanista más que desde un punto de vista tecnológico (Cabero-Almeñana y Palacios-Rodríguez, 2020; Craft, 2014). Ser competente en el uso de la tecnología como medio para el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva no solo un conocimiento técnico de las aplicaciones digitales, sino también una actitud crítica en la planificación didáctica y en la selección de los recursos digitales de

acuerdo con el contexto y las características del alumnado (Arenas Caldera, 2017; Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2019) y con el fin poder llevar a cabo prácticas creativas e inclusivas con medios digitales.

10.4. Necesidades e inquietudes de los docentes sobre su formación en medios digitales

El nuevo Marco Europeo de Competencia Digital aborda el desarrollo y la evaluación de la competencia tecnológica junto con la competencia pedagógica, vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021). Sin embargo, algunos estudios previos señalan que es habitual que el profesorado se sienta más competente digitalmente en su vida privada, donde la tecnología les ofrece nuevas posibilidades, que en su desarrollo profesional docente, donde utilizan la tecnología para reproducir las prácticas tradicionales de manera performativa (Freixas *et al.*, 2022).

Por ello, los docentes reclaman una formación sobre el uso de la tecnología digital de forma más pedagógica, que les permita una deconstrucción y reconstrucción de sus prácticas educativas. En este sentido, una de las docentes afirmaba lo siguiente:

“Estamos constantemente replanteando cómo utilizar las TIC. No queremos que sean solamente un soporte en el que volcamos datos o a través del cual hacemos una presentación”. [Diario de Campo, AR_CEIP1]

Los docentes necesitan plantear una reflexión constante sobre cómo los medios digitales pueden apoyar y mejorar su práctica pedagógica, así como atender a la diversidad de las aulas, dando respuestas a todas las necesidades de su alumnado (Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado, 2020). Esto queda patente en los testimonios del profesorado participante, que experimenta la urgencia de una formación más centrada en los aspectos pedagógicos, en las necesidades educativas de su alumnado y de su contexto:

“Las formaciones que hemos recibido sobre tecnología no se centran en los usos, sino que se centran en conocer nuevas aplicaciones, que podemos decir que son de última generación, o en el mantenimiento de los propios dispositivos. Muchas veces no se incide en cómo puedes usar un recurso tecnológico de manera pedagógica en el aula, sino que se centra en cómo se usa la aplicación para que luego tú la uses en clase, o en cómo poder mantener un ordenador en buen estado”. [Entrevista, AR_CEIP1_MAE3]

Así pues, el profesorado solicita formación que le proporcione estrategias para el uso de los medios digitales con el fin de promover la participación del alumnado,

la familia y la comunidad, las cuales favorezcan el empoderamiento de los individuos y las comunidades; propuestas flexibles, participativas, experienciales y en relación con su vida cotidiana, y, en definitiva, que den respuesta a la identidad, las características y la diversidad del alumnado (Arenas Caldera, 2016; Azorín Abellán y Arnaiz Sánchez, 2013; Castellano Luque y Pantoja Vallejo, 2017; Colás Bravo *et al.*, 2019; Vigo-Arrazola *et al.*, 2016).

En esta misma línea, el profesorado reclama una formación en conexión con la vida del alumnado, esto es, más contextualizada y personalizada; una formación que promueva, además, la participación, la colaboración, la autonomía y la identidad de las personas (Craft, 2014), acorde a las necesidades del alumnado y de la propia comunidad educativa, y no solo una formación motivada por modas o por los intereses de mercado o los institucionales (Castañeda y Selwyn, 2018; Saura *et al.*, 2022). En cuanto a esto, una de las participantes en el estudio afirmaba contundentemente que este no es el planteamiento de la formación que se les oferta:

“Tú te metes en PADDOC [Plataforma de Administración de Docentes del Gobierno de Aragón] y todas las semanas hay cursos de formación de miles de cosas; y cada vez hay más sobre medios digitales, pero a nivel utilitario, es decir, cómo usar una plataforma y cómo se monta un dispositivo, etc. Formaciones en las que los medios digitales se conectan con la vida del alumnado o prácticas inclusivas, yo, de momento, no he visto nada; ni una”. [Grupo de Discusión, AR_CEIP2_MAE1]

El profesorado necesita aprender cómo integrar los medios digitales de los que dispone en el currículum para así fomentar los procesos de relevancia, control, apropiación e innovación del propio alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Es que no te enseñan a cómo integrarlo en las asignaturas que das; son cosas inconexas”. [FD_AR_CEIP3_MAE4]

Igualmente, el profesorado solicita una formación más contextualizada y acorde a las características de su alumnado, de manera que puedan aplicar lo aprendido a las prácticas de su aula. Así lo manifiesta una tutora, quien explica que apenas hay formaciones sobre el uso de la tecnología digital para la realización de prácticas creativas e inclusivas en educación infantil:

“Yo, pues, me he apuntado a uno, que, por fin, había específico de infantil [...]. Necesitamos cosas que sean prácticas para nosotros”. [Entrevista, AR_CEIP2_MAE2]

En consecuencia, la formación digital del profesorado le debe proporcionar las habilidades más adecuadas para desarrollar prácticas participativas, contextualizadas

y ajustadas a las necesidades (Díaz-Barriga-Arceo *et al.*, 2020), las cuales propicien, además, la colaboración y la apropiación de aprendizajes por parte del alumnado (Jeffrey, 2006).

Con el fin de satisfacer sus necesidades docentes en torno a la competencia digital, parte del colectivo docente se ve obligado a formarse de manera autodidacta. Al respecto, una maestra indicaba lo siguiente:

“Te tienes que buscar tú la vida libremente”. [Grupo de Discusión, AR_CEIP4_MAE3]

No obstante, el profesorado señala que otro de los recursos de formación son los propios compañeros docentes, con los que exploran e investigan nuevas formas de hacer, a partir de sus necesidades:

“Una de las cosas que yo creo que es bastante importante en el tema del aprendizaje de medios digitales y que yo he visto que es fundamental es estar en contacto con los docentes con los que estás compartiendo docencia en el centro [...]. Aprendes sobre lo que ellos hacen”. [Entrevista, AR_CEIP1_MAE3]

En este sentido, se observa en el estudio cómo el profesorado satisface sus necesidades de formación pedagógicas para el desarrollo de prácticas creativas e inclusivas con medios digitales a través de procesos colaborativos con sus compañeros:

“Hemos intentado sistematizar una sesión mensual sobre metodologías activas y el uso de los nuevos recursos digitales que teníamos a disposición del centro. Todos juntos nos hemos formado en eso: montábamos el programa, hacíamos *stop motion*, el programa de radio... , saliéndonos bien, mal o regular o cometiendo los errores”. [Grupo de Discusión, EX_CEIP_MAE10]

“La verdad que estoy un poquillo paradita en eso. Intento aprender a través de internet o a través de los compañeros, pero, en actividades de formación del CPR [centro de profesores y de recursos]. Ahora mismo, por ejemplo, no, no estoy haciendo ningún curso. Aprendo a través de los compañeros que tienen inquietudes con respecto a las tecnologías”. [Entrevista, EX_CEIP2_MAE1]

Se observa, a lo largo del estudio, cómo la formación entre compañeros o de forma autodidacta destacan como espacios de formación informal, de reflexión colectiva sobre la práctica, donde se abren nuevas perspectivas para avanzar desde una mirada única a un aprendizaje colectivo, creativo e inclusivo (Kerexeta y Darretxe, 2023). La colaboración entre docentes favorece, además, la creación de recursos y actividades centradas en las necesidades y los intereses del alumnado, más contextualizadas y mejor vinculadas con su vida cotidiana.

No obstante, todavía hay una parte del profesorado que se resiste al cambio, con una actitud pasiva o de rechazo a la inclusión de los medios digitales para la realización de prácticas creativas e inclusivas en el aula, tal y como señala una maestra:

“Hay muchos que son reacios, esto es, como al inglés, están siendo muy reacios, pues pasa lo mismo con las nuevas tecnologías. Hay que estudiar, hay que hacer algún curso y dices ‘buah, que yo con la pizarra normal...’ o ‘yo no quiero’. Porque, al final, es un... es un tiempo que tienes que invertir en tu casa, preparándonos. No es lo mismo que llegar al aula y decir, pues, ‘página tal y página tal’, que también inviertes tiempo, sí, pero, si lo quieres hacer bonito, con herramientas digitales, pues eso es un tiempo mayor. Entonces, la gente, pues..., pues, eso, cuesta”. [Entrevista, AR_CEIP5_MAE1]

La falta de tiempo también es uno de los problemas recurrentes que el profesorado destaca como un impedimento para formarse en medios digitales:

“El concepto de inclusión lo tengo adquirido. He trabajado siempre desde la inclusión. Pero, en el caso de las nuevas tecnologías, sí, la verdad es que, bueno..., debería formarme más. Sí, ahora mismo es que, la verdad, no lo hago por falta de tiempo”. [Entrevista, EX_CEIP2_MAE2]

Por último, otro de los aspectos que aparecen de manera reiterativa a lo largo del estudio es la separación entre la formación en medios digitales y la formación en inclusión, a pesar de que una de las áreas de trabajo del Marco de Competencia Digital es el “empoderamiento del alumnado para la participación activa y la autonomía en sus procesos de aprendizaje”.

10.5. Conclusiones

Este capítulo se ha centrado en explorar las experiencias de formación del profesorado en relación con las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales, las cuales promueven la conexión de los aprendizajes en la escuela con las experiencias y la vida del alumnado fuera de esta. Los resultados de nuestra investigación dan cuenta de las necesidades y los intereses que manifiesta el profesorado a partir de sus experiencias de formación. Sin embargo, los docentes revelan que la formación que reciben en relación con el uso de los medios digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje no parece estar diseñada con un enfoque creativo e inclusivo.

En este sentido, a pesar de los esfuerzos que han realizado las administraciones educativas por digitalizar las escuelas, tanto en medios y recursos tecnológicos como a nivel de competencia docente, los docentes afirman que solo reciben

una formación específica de aplicaciones y herramientas concretas muy tecnológica, pero poco humanista y nada centrada en las necesidades pedagógicas del alumnado (Area y Adell, 2021; Boza Carreño *et al.*, 2009; Sancho-Gil, 2019).

Al respecto, el profesorado participante en nuestro estudio plantea que la formación que se oferta no está planteada desde una perspectiva crítica ni promueve procesos de reflexión y cuestionamiento sobre sus prácticas docentes. Tampoco impulsa cambios que conlleven una transformación de la cultura y las políticas de las escuelas ni de las prácticas docentes en las aulas. Es decir, no se percibe una formación que implique una reflexión profunda de la propia práctica docente, así como del contexto, la cultura o los recursos del centro, potenciando la participación y la interacción entre alumnado y profesorado, sin olvidarnos de las familias y la comunidad educativa (Méndez Garrido y Delgado García, 2016; Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2019).

Además, los docentes perciben que durante los últimos años ha habido un incremento notable de formaciones sobre el uso de medios digitales en el ámbito educativo. Igualmente, la mayoría de ellos coinciden en que la pandemia de la covid-19 supuso un cambio en relación con la inclusión de la tecnología digital en las aulas, sin embargo, no por ello estas tecnologías se han incluido en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el currículum (Ewing y Cooper, 2021).

Al respecto, ante la evidencia de la falta de formación de muchos docentes en el uso de los medios digitales, las instituciones educativas han impulsado una oferta formativa sobre este tema. También destaca el impacto del informe DigCompEdu para evaluar la competencia digital docente, lo que ha motivado una imposición más, ya que se debe conseguir un nivel de competencia digital mínimo de un B2. Esto ha provocado en la comunidad docente un sentimiento de presión y malestar generalizado, pues se percibe la formación como una obligación más que como una necesidad.

Así pues, una de las conclusiones más relevantes de nuestro trabajo es que los docentes no perciben la formación en medios digitales que están recibiendo como una formación pedagógica y contextualizada a sus realidades y al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino que es una formación basada en lo tecnológico. Además, algunos docentes aseguran que, en muchas ocasiones, les reporta más beneficios la formación que reciben de manera informal a través de sus compañeros o la que consiguen de forma autodidacta, pues surge de sus propios intereses, que la formal, la planteada por los centros de profesorado u otras organizaciones. Asimismo, según parece, los docentes no vinculan formaciones y políticas en inclusión con formaciones y políticas en medios digitales, estando incluso organizadas, en muchas ocasiones, desde diferentes departamentos de las instituciones educativas, quedando, por tanto, esta asignatura pendiente.

Asimismo, todos estos datos plantean una pérdida de oportunidades y posibilidades pedagógicas y humanistas en la aplicación de los medios digitales en el aula y también sugieren la necesidad de una reflexión y reconstrucción de la formación del profesorado en el uso de la tecnología digital.

Queremos terminar este capítulo planteando algunas preguntas que inviten a la reflexión por parte de los lectores orientadas a propiciar nuevas líneas de investigación: ¿se están teniendo en cuenta las necesidades y las realidades de las escuelas para diseñar las formaciones o estas se plantean a partir de intereses políticos y empresariales?, ¿cómo se podría plantear una formación en competencia digital más contextualizada, una que les aporte a los docentes las herramientas necesarias para llevar a cabo prácticas educativas creativas e inclusivas?, ¿quién debería diseñar esta formación?

10.6. Referencias bibliográficas

- AREA, M. y ADELL, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación Crítica. *REICE: Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19, 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- ARENAS CALDERA, C. (2017). Las TIC como recurso pedagógico del docente inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/53/48>
- ATKINSON, D. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. Education, Psychoanalysis, and Social Transformation*. Palgrave Macmillan Cham.
- AZORÍN ABELLÁN, C. M. y ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9-26
- BARBERÀ-GREGORI, E. y SUÁREZ-GUERRERO, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación*, 24(2), 33-40. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- BOZA CARREÑO, Á., TOSCANO CRUZ, M. O. y MÉNDEZ GARRIDO, J. M. (2009). El impacto de los proyectos TIC en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 263-289.
- CABERO-ALMENARA, J. y PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente “DigCompEdu” y cuestionario “DigCompEdu Check-In”. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- (2021). Metarreflexión en la competencia docente digital: análisis de estructuras competenciales. *Revista Panoràmica*, 32, 32-48.
- CABERO-ALMENARA, J. y VALENCIA-ORTIZ, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rife.48.2.2019.139-146>
- CABRERA, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- CASTELLANO LUQUE, E. A. y PANTOJA VALLEJO, A. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 215-233. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.248831>

- CASTAÑEDA, L. & SELWYN, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- COLÁS BRAVO, P., GIUSEPPE ROSSI, P., PABLOS PONS, J., CONDE JIMÉNEZ, J. y VILLACIERVOS MORENO, P. (2019). Aplicaciones digitales para la inclusión. El proyecto europeo DEPIT. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50, 169-192. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.169-192>
- COMISIÓN EUROPEA. (2020). Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan>
- CRAFT, A. (2014). Wise Humanising Creativity: a goal for inclusive education. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 3-15.
- DE PABLOS PONS, J. y LLORENT VAQUERO, M. (2020). Las emociones en la interacción con la tecnología en el profesorado y el alumnado de centros con buenas prácticas TIC. *Educatio Siglo XXI*, 38, 155-170. <https://doi.org/10.6018/educatio.432951>
- DELGADO-GARCÍA, M. y TOSCANO-CRUZ, M. O (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 109-130. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8372>
- DÍAZ-BARRIGA-ARCEO, F. & BARRÓN-TIRADO, M. C. (2020). Curriculum and Pandemic: Time of Crisis and Opportunity for Disruption. *Revista Electrónica Educare*, 24(suplemento), 1-5. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.3>
- ENGEN, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 61, 9-19, <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- ESCUDERO, J. M., MARTÍNEZ, B. y NIETO, J. M. (2018). Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español. *Revista de Educación*, 382, 57-80, <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-392>
- EWING, L. A. & COOPER, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during covid-19: Perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy & Education*, 30(1), 41-57.
- FREIRE, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- FREIXAS, R., DOMÍNGUEZ-FIGAREDO, D. & GAMBOA-RODRÍGUEZ, F. (2022). The Digital Paradox: Analysis of Differences in Teacher Implementing Technology Inside and Outside the Classroom. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.12>
- GARCÍA FERNÁNDEZ, N., RIVERO MORENO, M.^a L. y RICIS GUERRA, J. (2020). Brecha digital en tiempo del covid-19. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (28), 76-85.
- GARCÍA-GÓMEZ, S. y SALAS-MARTÍNEZ, M. (2021). Claves para la sostenibilidad de un proyecto innovador en un instituto de educación secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 239-258. DOI:10.30827/profesorado.v25i3.9499
- HENG, L., QUINLIVAN, K. & DU PLESSIS, R. (2019). Exploring the creation of a new initial teacher education (ITE) programme underpinned by inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1017-1031. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625454>
- HERNÁNDEZ-ORTEGA, J. y ÁLVAREZ-HERRERO, J. F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por covid-19: percepción del docente en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 38 (extra 2021), 129-150.

- JEFFREY, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414. <https://doi.org/10.1080/03057640600866015>
- 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>
- KEREXETA, I. y DARRETXE, L. (2023). ¿La competencia digital docente favorece la inclusión educativa? *RiiTE: Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 14, 45-58. <https://doi.org/10.6018/riite.548411>
- LÓPEZ-GRACIA, A., GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T. y DE PABLOS-PONS, J. (2022). Factores claves en la transformación digital de las organizaciones educativas. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 26(2), 75-101.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y ROGERO ANAYA, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- MÉNDEZ GARRIDO, J. M. y DELGADO GARCÍA, M. (2016). Las TIC en centros de educación primaria y secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, 29, 134-165, <https://doi.org/10.1344/der.2016.29.134-165>
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2006). *Panorámica general de las aportaciones innovadoras*. En M. Robalino y A. Körner (Eds.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente* (pp. 19-56). OREALC: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- OCAMPO GÓMEZ, C. I., CAEIRO GONZÁLEZ, M. y SARMIENTO CAMPOS, J. A. (2012). Las TIC y la función tutorial en la etapa de educación infantil: la opinión del profesorado de centros públicos del sur de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 2, 60-78.
- PATTIER, D. (2020). Mirando al futuro: cómo influir en educación a través de un canal de YouTube. *Revista Tecnología Educativa*, 5(1). <https://tecedu.uho.edu.cu/index.php/tecedu/article/view/209>
- REDECKER, C. & PUNIE, Y. (2017). *Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <http://bit.ly/39yohbE>
- SANCHO-GIL, J. M.^a. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 9-22. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.9>
- SAURA, G., CANCELA, E. y ADELL, J. (2022). ¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa poscovid-19. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6926>
- TERÁS, M., SUORANTA, J., TERÁS, H., & CURCHER, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: a Seller’s Market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863-878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- UNESCO. (2021). *Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación*. <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>

- VIGO-ARRAZOLA, B. & DIESTE-GRACIA, B. (2019). Building virtual interaction spaces between family and school. *Ethnography and Education*, 14(2), 206-222. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1431950>
- VIGO-ARRAZOLA, B., DIESTE-GRACIA, B. y THURSTON, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14.
- ZHAO, Y., PINTO, A. M., & SÁNCHEZ, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>