

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL CRÍTICA CONTEMPORÁNEA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA MIRADA HERMENÉUTICA

Michael Gómez¹

Orcid:<https://orcid.org/0009-0000-3928-1397>

E-mail: magthel@hotmail.com

Institución Educativa Antonio Nariño

Línea de investigación: Las TIC como Intermediación Didáctica
Colombia

Recibido: 07/01/2026

Revisado: 09/02/2026

Aprobado: 11/03/2026

RESUMEN

En el ámbito de la formación docente contemporánea, la alfabetización digital crítica emerge como componente esencial para enfrentar los retos pedagógicos del siglo XXI. Este escrito reflexiona sobre las prácticas formativas que permiten a los educadores desarrollar una mirada crítica frente al uso de tecnologías digitales en contextos educativos. Este artículo tipo ensayo científico con carácter teórico-crítico, con respaldo empírico cualitativo, tiene como propósito interpretar, desde una perspectiva hermenéutica, el papel de la alfabetización digital crítica contemporánea en la formación docente, a fin de visibilizar sus implicaciones éticas, pedagógicas y sociales en contextos educativos mediados por tecnologías. En un contexto marcado por la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, se plantea la necesidad de ir más allá del enfoque instrumental para desarrollar una comprensión crítica del uso, la función y las implicaciones sociales de las herramientas digitales en la educación. A partir de los aportes de las pedagogías críticas y del pensamiento de Freire, Giroux y Kellner, se delinean líneas de acción para formar docentes capaces de ejercer una práctica reflexiva y transformadora. El análisis se apoya en evidencia empírica cualitativa obtenida mediante entrevistas semiestructuradas y revisión documental, lo que permite visibilizar las percepciones de cinco docentes sobre el uso crítico de tecnologías en entornos educativos.

Palabras clave: alfabetización digital, formación docente, pedagogía crítica, tecnología.

¹ Docente de Matemáticas en la Institución Educativa Antonio Nariño, Secretaría de Educación de Arauca, Colombia. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander (UDES).

CONTEMPORARY CRITICAL DIGITAL LITERACY IN TEACHER EDUCATION: A HERMENEUTIC PERSPECTIVE

ABSTRACT

In the field of contemporary teacher training, critical digital literacy is emerging as an essential component for addressing the pedagogical challenges of the 21st century. This paper reflects on the training practices that enable educators to develop a critical perspective on the use of digital technologies in educational contexts. This scientific essay, with a theoretical-critical orientation, is supported by qualitative empirical evidence support, aims to interpret, from a hermeneutic perspective, the role of contemporary critical digital literacy in teacher training, in order to highlight its ethical, pedagogical, and social implications in technology-mediated educational contexts. In a context marked by the expansion of information and communication technologies, there is a need to go beyond the instrumental approach to develop a critical understanding of the use, function, and social implications of digital tools in education. Based on the contributions of critical pedagogies and the thinking of Freire, Giroux, and Kellner, lines of action are outlined to train teachers capable of exercising reflective and transformative practice. The analysis is based on qualitative empirical evidence obtained through semi-structured interviews and document review, which allows us to highlight the perceptions of five teachers on the critical use of technologies in educational settings.

Keywords: critical pedagogy, digital literacy, teacher education, technology.

Introducción

En el contexto de la cuarta revolución industrial y la expansión sin precedentes de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la educación se enfrenta a un reto estructural: redefinir su función epistemológica y ética en un entorno cada vez más mediatizado por dispositivos digitales. La formación docente, como núcleo vertebrador de toda transformación pedagógica, no puede quedar al margen de estas tensiones. No se trata simplemente de capacitar a los futuros maestros en el uso instrumental de plataformas, aplicaciones o entornos virtuales, sino de fomentar una alfabetización digital que permita comprender críticamente los discursos, lógicas de poder, relaciones ideológicas y estructuras de mercado que subyacen en la tecnología contemporánea en concordancia Buckingham, (2003) y argumentos de Freire, (1997).

Hablar de alfabetización digital crítica trasciende el mero manejo instrumental de tecnologías: implica formar sujetos capaces de leer e interpretar los entornos digitales con una mirada reflexiva, ética y situada. Esta alfabetización no se limita al acceso o uso funcional de dispositivos, sino que promueve la capacidad de analizar las lógicas que configuran la cultura digital contemporánea, cuestionando sus discursos, dinámicas de poder y consecuencias sociales. En ese sentido, se convierte en un ejercicio pedagógico orientado a la toma de conciencia frente a los condicionamientos tecnológicos que atraviesan la vida cotidiana y escolar.

Este posicionamiento se articula con los principios fundacionales de la pedagogía crítica latinoamericana, en particular con el pensamiento de Paulo Freire, quien en su obra Pedagogía del oprimido (1970) concibe la educación como práctica emancipadora.

Según Freire, enseñar no consiste en transferir conocimientos, sino en propiciar espacios de diálogo y reflexión que permitan a los educandos leer críticamente el mundo y transformarlo. Aplicado al campo digital, ello supone promover en los docentes y estudiantes la capacidad de problematizar los escenarios virtuales, asumir posturas críticas ante la información y participar activamente en la construcción de sentidos y narrativas propias.

En el marco contemporáneo de la formación docente, se observa una tendencia reiterativa hacia el tratamiento superficial de la tecnología educativa, fenómeno que diversos estudios han problematizado en profundidad. Selwyn (2016), desde una mirada crítica, denuncia la naturalización del enfoque instrumental que subyace en muchas propuestas formativas, en las que el uso de las TIC se concibe como un fin en sí mismo, desprovisto de análisis sobre sus implicaciones ideológicas, comerciales o epistemológicas. Esta perspectiva funcionalista, al centrarse exclusivamente en el desarrollo de competencias operativas, excluye deliberadamente las preguntas esenciales sobre quién diseña la tecnología, con qué propósitos y bajo qué estructuras de poder.

De manera concordante, Area (2018) advierte que esta lógica reduccionista no solo empobrece el potencial transformador de las TIC, sino que contribuye a consolidar mecanismos de exclusión en los procesos educativos, reproduciendo inequidades históricas bajo el velo de una supuesta modernización pedagógica. En otras palabras, el discurso innovador se convierte en una estrategia que enmascara relaciones de dependencia tecnológica, donde los docentes son usuarios pasivos de plataformas y

herramientas que responden más a intereses de mercado que a necesidades pedagógicas emancipadoras.

La integración crítica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente exige, por tanto, un giro epistemológico profundo que coloque en el centro del debate no solo la apropiación técnica de las herramientas digitales, sino también la dimensión ética, política y cultural que subyace en su uso educativo. Este replanteamiento demanda una revisión de los marcos formativos tradicionales, orientando la praxis docente hacia una comprensión más compleja y situada del entorno digital. En consecuencia, se vuelve imprescindible formar educadores capaces de problematizar la cultura digital dominante, identificar sus mecanismos de control simbólico, reconocer sus implicaciones ideológicas y participar activamente en la reconfiguración de sus narrativas desde perspectivas contextualizadas, críticas y contrahegemónicas.

Este ensayo se propuso interpretar la noción de alfabetización digital crítica en el campo de la formación docente contemporánea. Para ello, se partió de una aproximación conceptual y teórica que puso en diálogo los aportes de la pedagogía crítica, la teoría de la alfabetización multimodal y los estudios culturales digitales. En primer lugar, se abordó el concepto de alfabetización digital crítica en contraposición a la alfabetización digital técnica. Luego, se analizaron los principales desafíos que enfrentó la formación docente ante el paradigma digital. Posteriormente, se argumentó la necesidad de incorporar enfoques críticos, emancipadores y ético-políticos en el currículo formativo.

Posteriormente, se esbozaron algunas proposiciones orientadas hacia una praxis docente transformadora y tecnológicamente situada. Así, el artículo no pretende ofrecer recetas pedagógicas ni soluciones instrumentales, sino abrir un espacio reflexivo y argumentativo que contribuyera a repensar el lugar de la tecnología en la educación desde una mirada crítica, situada y humanizante. Por consiguiente, como propósito se esbozó interpretar críticamente el papel de la alfabetización digital crítica en la formación docente contemporánea, mediante una lectura hermenéutica de los discursos pedagógicos, tecnológicos y culturales que configuran el paradigma educativo actual, con el fin de visibilizar tensiones, desafíos y posibilidades para una praxis formativa situada, ética y transformadora.

Desarrollo temático

Es esencial entender el tema en cuestión, desde allí el concepto de alfabetización digital crítica surge como una respuesta epistemológica y pedagógica frente a los enfoques tecnocéntricos que han predominado en la incorporación de las tecnologías en los sistemas educativos. A diferencia de los enfoques funcionalistas que entienden la alfabetización digital como el simple aprendizaje de habilidades técnicas para operar dispositivos y plataformas, la alfabetización digital crítica se posiciona como una práctica intelectual profundamente reflexiva y transformadora. Kellner y Share (2007) plantearon que esta modalidad de alfabetización implica no solo el uso competente de tecnologías, sino la capacidad de problematizar los sistemas simbólicos, ideológicos y de poder que estructuran los entornos digitales.

Es decir, no basta con “saber usar” tecnología; resulta imperativo “saber pensar” desde y sobre ella, desentrañando las narrativas invisibles que configuran la experiencia digital. Esta concepción crítica se fundamenta en un entramado teórico complejo que enlaza la pedagogía crítica, los estudios culturales, la semiótica multimodal y la teoría crítica de los medios. Desde esta perspectiva, todo texto digital ya sea visual, textual o interactivo, debe entenderse como una construcción ideológica que transmite valores, intereses y estructuras de dominación. En consecuencia, el sujeto alfabetizado digitalmente debería estar en condiciones de descomponer sus significados, interpretar sus lógicas internas y producir contenido con una ética basada en la justicia social de acuerdo con Gee, (2010) y Hobbs, (2011).

El legado de Paulo Freire ocupa un lugar central en esta corriente. Para Freire (1970), la alfabetización no es una mera instrucción técnica sino un acto profundamente político: enseñar a “leer el mundo” es formar ciudadanos capaces de interrogar la realidad, comprender sus contradicciones y movilizar procesos de transformación. Esta visión ha sido reformulada en el contexto digital por autores como Kellner (2004), quien propone una pedagogía de la alfabetización múltiple digital, mediática, cultural como base para una formación crítica y emancipadora en entornos dominados por imágenes, algoritmos y plataformas interactivas.

A su vez, Lankshear y Knobel (2008) plantean una distinción clave entre las “alfabetizaciones tradicionales” y las “nuevas alfabetizaciones”, caracterizadas estas últimas por su dinamismo, colaboración y naturaleza multimodal. Sin embargo, advierten que dicha fluidez no garantiza procesos de liberación, ya que los espacios digitales

también pueden reproducir lógicas de vigilancia, consumismo exacerbado y mercantilización de datos personales. Esta advertencia convoca a educadores y diseñadores curriculares a redoblar esfuerzos en la construcción de estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía crítica frente a las condiciones técnicas y simbólicas del ecosistema digital.

Desde una postura teórico-crítica, es considerable decir que la alfabetización digital no puede seguir siendo abordada como una simple competencia instrumental dentro de los programas de formación docente. En este sentido, la alfabetización digital crítica debe comprenderse no como una competencia añadida al currículo, sino como una perspectiva epistémica transversal que afecta la totalidad del proceso formativo. Como señala Hinostroza (2018), esta alfabetización redefine los vínculos entre conocimiento, ciudadanía, participación y justicia social en la era digital, convirtiéndose en un eje articulador de la pedagogía contemporánea. Aunque se ha consolidado el imaginario de la “escuela digital”, persiste el modelo de enseñanza bancario que Freire (2005) caracterizó como una transmisión mecánica y unilateral del conocimiento, donde el estudiante asume un rol pasivo y receptivo. Esta dinámica, según Litwin (2008), posiciona a la tecnología como un adorno o complemento marginal, ignorando su potencia para reconfigurar el acto educativo. En este sentido Zúñiga (2025), concluyen que:

El análisis de 42 estudios sobre gobierno digital en el sector educativo permitió identificar avances significativos en la modernización de la gestión pública, la innovación pedagógica y la ampliación de los servicios educativos mediante tecnologías digitales. Asimismo, se evidenció un enfoque creciente hacia la transparencia, la participación ciudadana y la

eficiencia institucional. No obstante, persisten desafíos estructurales importantes, tales como las brechas de acceso, la insuficiente formación docente y la fragilidad de las políticas de seguridad de la información. (p.52).

Lo previamente citado revela una transformación sustancial en la manera en que las instituciones públicas gestionan, innovan y expanden sus servicios mediante herramientas tecnológicas. Se observa una tendencia clara hacia modelos más abiertos, participativos y orientados a la optimización de procesos, lo que refleja una voluntad institucional por fortalecer la transparencia y la interacción con la ciudadanía. A ello se suma la insuficiencia de políticas públicas articuladas que promuevan una formación docente inicial y continua con enfoque crítico, contextual y ético. Cabello y Claro (2017) advierten que las capacitaciones tienden a privilegiar el dominio técnico de herramientas digitales como procesadores de texto, plataformas LMS o hojas de cálculo sin integrar la reflexión sobre los contextos socioculturales de las escuelas, las dinámicas institucionales particulares o los desafíos éticos del ejercicio pedagógico en entornos digitales.

Ante este escenario, urge reconceptualizar la formación docente en clave integral, donde la tecnología no sea simplemente incorporada como instrumento, sino comprendida como fenómeno cultural, objeto de análisis pedagógico y catalizador de transformaciones significativas en la práctica educativa. Otro desafío estructural es la brecha digital, no solo entendida como acceso desigual a dispositivos o conectividad, sino como desigualdad en las formas de apropiación crítica de la tecnología. En contextos de vulnerabilidad social, la alfabetización digital suele estar limitada a usos básicos, con escasa oportunidad de desarrollar habilidades de análisis, creación o

participación ciudadana mediada por lo digital (UNESCO, 2021). Esta brecha se reproduce en la formación docente, donde existen marcadas diferencias entre quienes acceden a programas de alta calidad y quienes reciben una capacitación fragmentaria y descontextualizada.

Tal como advierte Selwyn (2016), estas empresas imponen plataformas propietarias, algoritmos prediseñados y estándares de uso que responden a intereses comerciales, más que a las necesidades reales del proceso formativo. Esta influencia corporativa restringe la autonomía docente al posicionar al profesor como un operador técnico más que como un agente pedagógico, y a la escuela como un nicho de consumo y gestión de datos. Esta colonización corporativa, como la denomina Selwyn (2016), tiende a homogeneizar los procesos educativos mediante modelos estandarizados y globalizados, que obstaculizan la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas y críticas. Se sustituye así la diversidad epistemológica por una lógica uniformadora.

Lo relevante del tema en cuestión es que la brecha generacional y tecnológica representa no solo un obstáculo técnico en la formación docente, sino una fractura epistemológica que compromete los vínculos educativos entre quienes enseñan y quienes aprenden. Tal como señala Selwyn (2016), esta asimetría genera un quiebre en el proceso formativo, dificultando la posibilidad de establecer una comunicación pedagógica horizontal y significativa. El docente se ve interpelado por una cultura digital que le exige no solo adquirir competencias técnicas, sino reconstruir su identidad profesional en función de nuevas gramáticas culturales y cognitivas. Más aún, esta

brecha revela la urgencia de repensar la formación docente no como un proceso de mera actualización técnica, sino como una reconfiguración profunda del saber pedagógico.

A múltiples factores, desde el desconocimiento o la falta de acompañamiento profesional, hasta el temor a la obsolescencia y el agobio que supone la sobrecarga laboral en escenarios de constante transformación. Sin espacios de reflexión, diálogo y contención institucional, la cultura digital corre el riesgo de consolidarse como un fenómeno vertical e impositivo, más que como una herramienta de empoderamiento pedagógico. Superar este estado de cosas requiere una reconfiguración sustantiva de los modelos de formación docente, en los cuales la dimensión tecnológica se aborde desde una perspectiva ética, política y situada. Solo una alfabetización digital crítica, estructurada sobre bases materiales dignas y apoyada en procesos de acompañamiento reflexivo, puede habilitar prácticas pedagógicas emancipadoras que trasciendan la retórica de la inclusión y se traduzcan en transformaciones concretas en el aula.

La formación docente, entonces, no puede reducirse a esquemas funcionales o capacitaciones técnicas que ignoran el papel transformador del saber pedagógico. Más bien, debe promover experiencias formativas que habiliten a los docentes como productores de sentido en un mundo profundamente mediado por tecnologías. Desde esta mirada, la pedagogía crítica sostiene que la educación no es un acto neutro ni desprovisto de ideología; por el contrario, cada práctica educativa encarna una visión del mundo, una forma particular de concebir la subjetividad y un posicionamiento frente a las relaciones sociales (Giroux, 2011). Este planteamiento

adquiere una relevancia aún mayor en el contexto digital contemporáneo, donde los entornos tecnológicos no operan simplemente como herramientas funcionales, sino como sistemas estructurados que modelan nuestras formas de interacción, percepción y cognición. Scolari (2015) enfatiza que las interfaces, algoritmos y lenguajes digitales configuran marcos simbólicos que median la experiencia humana, determinando qué se ve, qué se aprende y cómo se interpreta el entorno social.

Adoptar un enfoque emancipador en la formación docente implica desplazar la visión tradicional del educador como simple intermediario tecnológico, para reconfigurarlo como sujeto epistémico capaz de interrogar críticamente los dispositivos digitales que median la vida cotidiana. Así, Williamson (2017) advierte que la automatización pedagógica, promovida por ciertas plataformas tecnológicas, no es neutral: reproduce lógicas de exclusión, encapsula sesgos algorítmicos y normaliza formas de vigilancia que afectan la autonomía profesional del educador. Esta perspectiva, de corte funcionalista, reduce la complejidad del fenómeno digital a su mera utilidad operativa, desatendiendo las dimensiones ideológicas, económicas y simbólicas que configuran su despliegue en los entornos educativos. Como lo advierten Burbules y Callister (2000), la tecnología no puede comprenderse exclusivamente como herramienta, sino como artefacto cultural que participa activamente en la reproducción de estructuras sociales, jerarquías de poder y esquemas de consumo.

Proposición

En este ensayo científico se ha asumido un compromiso al interpretar la alfabetización digital crítica como una práctica pedagógica situada, capaz de confrontar las lógicas tecnocráticas y habilitar procesos formativos emancipadores. Al asumir la alfabetización digital crítica como una práctica pedagógica situada, reconozco que su incorporación en la formación docente no puede limitarse a la enseñanza de habilidades técnicas ni a la adopción acrítica de herramientas digitales. La evidencia empírica obtenida en este estudio, a través de entrevistas semiestructuradas con docentes en ejercicio, revela una tensión persistente entre el discurso institucional de innovación y las prácticas formativas que continúan reproduciendo modelos tradicionales. Esta contradicción confirma que, aunque se promueve la idea de una escuela digital, el enfoque bancario descrito por Freire (1968) sigue vigente en muchos espacios educativos, donde el estudiante permanece en un rol pasivo frente a contenidos estandarizados.

Desde esta perspectiva, se orienta a visibilizar las contradicciones que atraviesan la formación docente en entornos digitalizados, y a proponer una lectura crítica que permita resignificar el papel del educador como sujeto histórico, capaz de leer, cuestionar y transformar los escenarios tecnológicos en los que se inscribe su práctica. El enfoque teórico que guía esta reflexión se nutre de las pedagogías críticas latinoamericanas, del pensamiento de Freire, Giroux y Kellner, y de las voces de los docentes entrevistados, quienes desde sus experiencias cotidianas resisten, reinventan y reconfiguran el sentido de la educación digital. Esta proposición no pretende ofrecer

respuestas definitivas, sino abrir un espacio de diálogo académico que contribuya a la construcción de una praxis pedagógica ética, situada y transformadora.

Argumentos

La alfabetización digital crítica, entendida como práctica pedagógica situada, exige ser abordada desde una perspectiva que trascienda el discurso tecnocrático y reconozca las mediaciones éticas, políticas y culturales que configuran el ecosistema digital educativo. En este sentido, Giroux (2011) plantea que la pedagogía crítica ofrece marcos teóricos robustos para posicionar al docente como intelectual transformador, capaz de leer políticamente el contexto digital y actuar sobre él con conciencia ética. Esta concepción interpela directamente los modelos formativos actuales, que continúan privilegiando la incorporación de asignaturas tecnológicas o la mejora de infraestructura, sin revisar las finalidades educativas ni reformular la relación entre sujeto, conocimiento y tecnología, como advierte Area (2018).

A partir de esta crítica, los hallazgos empíricos obtenidos en este estudio confirman que los docentes en ejercicio perciben una desconexión entre el discurso institucional de innovación y las prácticas formativas reales, donde la alfabetización digital se reduce a competencias operativas. Esta fragmentación limita la posibilidad de construir una cultura digital crítica y situada. En consecuencia, se vuelve imprescindible repensar el currículo desde una lógica transversal, que articule la alfabetización digital crítica con asignaturas como ética, pedagogía y comunicación, evitando su confinamiento a espacios técnicos o complementarios. Desde esta perspectiva, Hobbs

(2011) propone entender la alfabetización no como técnica, sino como epistemología de lectura activa frente a los medios y las tecnologías emergentes.

Esta idea se fortalece al observar que los docentes demandan estrategias que les permitan abordar fenómenos como la circulación de discursos, la construcción de narrativas de verdad y la configuración simbólica de la cultura digital desde múltiples disciplinas. Por ello, resulta necesario adoptar metodologías pedagógicas que reconozcan al futuro docente como agente cognitivo activo, capaz de construir saberes en interacción con su contexto. En línea con esta necesidad, Jenkins et al. (2009) subrayan que el uso de proyectos colaborativos, creación de contenidos digitales y análisis de situaciones reales promueve el pensamiento divergente y fortalece la autonomía intelectual. No obstante, los programas de formación docente aún no integran estas metodologías de manera sistemática, lo que revela una brecha entre el potencial pedagógico de las tecnologías y su aplicación concreta. Esta distancia se agrava en contextos marcados por el extractivismo de datos, la vigilancia algorítmica y la privatización del conocimiento, donde la ausencia de una mirada crítica puede reproducir formas de exclusión y violencia simbólica.

Ante este panorama, la UNESCO (2021) enfatiza que las discusiones sobre tecnología en la educación deben estar guiadas por principios de equidad, inclusión y respeto a la diversidad cultural. Esta orientación coincide con las preocupaciones expresadas por los docentes entrevistados, quienes señalan la necesidad de abrir espacios para el cuestionamiento ético del papel de la inteligencia artificial, los algoritmos y las condiciones de vulnerabilidad digital. En este marco, la alfabetización digital crítica

se configura como un eje transversal que transforma la práctica educativa desde sus fundamentos epistemológicos, éticos y metodológicos. A partir de esta base, Giroux (1983) amplía la visión freireana al proponer la figura del intelectual público, que desborda el rol técnico-administrativo y se convierte en actor activo en la construcción de ciudadanía crítica. Esta perspectiva se articula con la teoría de la alfabetización múltiple de Kellner (2004), quien sostiene que alfabetizar en la contemporaneidad implica dotar a los sujetos de competencias críticas para interpretar, interpelar y resignificar los discursos multimodales que configuran la experiencia cotidiana.

Propuesta

Si bien en diversos programas de formación docente se han incorporado contenidos relacionados con el uso de tecnologías digitales, la evidencia analizada en este estudio revela que dicha incorporación suele responder a enfoques operativos, centrados en la funcionalidad de herramientas y plataformas, sin una problematización crítica de sus implicaciones pedagógicas, ideológicas y culturales. En este sentido, la propuesta no se orienta a introducir un nuevo eje temático, sino a reconfigurar el enfoque existente, dotándolo de densidad conceptual, profundidad ética y pertinencia territorial. La propuesta se orienta a consolidar una praxis pedagógica situada, capaz de habilitar procesos formativos emancipadores en contextos mediados por tecnologías. En tal sentido, contempla también el fortalecimiento de redes de aprendizaje entre instituciones formadoras, comunidades educativas y colectivos docentes, con el fin de democratizar el acceso a saberes tecnológicos y contextualizar las prácticas pedagógicas.

Resultados de la investigación

El análisis de los datos empíricos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas a docentes en ejercicio, junto con la revisión crítica de artículos académicos y documentos curriculares, permitió identificar un conjunto de tensiones estructurales, contradicciones discursivas y posibilidades formativas en torno a la alfabetización digital crítica en la formación docente contemporánea. En primer lugar, los discursos de los docentes revelan una creciente conciencia sobre las limitaciones del enfoque técnico-instrumental que predomina en los programas de formación inicial y continua. Esta percepción se alinea con los planteamientos de Freire (1970) y Giroux (2011), quienes advierten que toda práctica educativa está atravesada por dimensiones éticas y políticas que deben ser problematizadas.

En segundo lugar, se constató una brecha persistente entre los discursos institucionales de innovación y las prácticas formativas reales. Los documentos curriculares analizados tienden a reproducir un paradigma funcionalista, centrado en la eficiencia y la adaptabilidad del docente al cambio digital, sin propiciar una reflexión profunda sobre el sentido pedagógico de las tecnologías. Esta contradicción fue corroborada por los docentes entrevistados, quienes señalaron que, en muchos casos, la incorporación de tecnologías se realiza de manera superficial, sin acompañamiento pedagógico ni espacios de diálogo crítico. Estudios como los de Area (2018) y Selwyn (2016) refuerzan esta lectura, al denunciar la naturalización del enfoque instrumental y la exclusión de dimensiones ideológicas en la formación digital.

Finalmente, el cruce entre los datos empíricos y los artículos teóricos analizados permitió consolidar un marco interpretativo que articula la alfabetización digital crítica como una dimensión fundacional de la formación docente. Los aportes de Samaniego (2024), Kellner y Share (2007), y Dussel (2013) convergen en la afirmación de que el uso de tecnologías en educación no puede desvincularse de sus implicaciones ideológicas, económicas y culturales. Formar docentes críticos implica habilitarlos para leer, cuestionar y transformar los entornos digitales en los que se inscribe su quehacer, reconociendo la alfabetización digital crítica como un imperativo ético, político y pedagógico en el contexto contemporáneo.

Conclusiones

Los hallazgos del estudio permiten delinear un conjunto de tensiones, emergencias y posibilidades en torno a la formación docente en contextos digitalizados. En primer lugar, los discursos de los docentes revelan una creciente conciencia sobre las limitaciones del enfoque técnico-instrumental predominante en los programas de formación inicial y continua. Aunque reconocen la utilidad operativa de las TIC y la necesidad de adquirir competencias funcionales para el uso de plataformas digitales, insisten en que dicha alfabetización resulta insuficiente si no se acompaña de una mirada crítica sobre el lugar que ocupan las tecnologías en la configuración de subjetividades, relaciones pedagógicas y estructuras de poder.

En instancia siguiente, se identifica una brecha persistente entre los discursos institucionales y las prácticas concretas de formación, particularmente en lo que respecta a la alfabetización crítica. Si bien los documentos curriculares aluden a la importancia de integrar las TIC en los procesos formativos, su abordaje suele permanecer anclado en un paradigma funcionalista, centrado en la eficiencia, la innovación tecnológica y la adaptabilidad del docente al cambio digital. Esta orientación reproduce una lógica instrumental que invisibiliza las dimensiones éticas, políticas y culturales del uso de tecnologías en educación, lo que limita la posibilidad de construir una praxis pedagógica crítica.

No obstante, también se vislumbran experiencias emergentes de resistencia, creatividad y reconfiguración crítica de la práctica pedagógica en entornos digitales. Algunos de los docentes entrevistados narran procesos de autogestión formativa,

construcción colectiva de saberes y uso contracultural de tecnologías como estrategias para promover la participación activa, la reflexión crítica y la producción de conocimientos contextualizados con sus estudiantes. Estas experiencias, aunque aún marginales en el sistema educativo formal, revelan el potencial transformador de una alfabetización digital crítica que se construye desde abajo, en diálogo con las realidades locales y con una fuerte impronta ética. La apropiación crítica de las tecnologías por parte de los docentes permite resignificar su rol como agentes de cambio, capaces de disputar sentidos y generar prácticas pedagógicas emancipadoras en contextos de alta mediatización.

Desde una perspectiva teórico-crítica, el ensayo reafirma la necesidad de reconceptualizar la formación docente como un proceso que articule saberes pedagógicos, tecnológicos y ético-políticos. Superar las dicotomías artificiales entre lo técnico y lo crítico, entre lo digital y lo humano, implica asumir que la alfabetización digital crítica no debe ser un complemento curricular, sino un eje transversal y fundacional de la práctica educativa. Su incorporación exige un compromiso institucional sostenido, una revisión profunda de los planes de estudio y una resignificación de la identidad docente en clave crítica.

Referencias

- Area, M. (2018). Alfabetización digital y competencias digitales: Más allá de la instrumentalidad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56, 1–24. <https://doi.org/10.6018/red/56/1>
- Area, M. (2018). *La alfabetización digital y la educación escolar: Retos y desafíos*. Ediciones Octaedro.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Burbules, C., y Callister, A. (2000). *Watch IT: The risks and promises of information technologies for education*. Westview Press.
- Cajavilca Reyes, K., Pérez-Hernández, E., y Cerrillo Martín, R. (2024). *Alfabetización digital crítica en espacios educativos no formales*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/721032/10497417.pdf?sequence=1>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Gee, P. (2010). *New digital media and learning as an emerging area and “worked examples” as one way forward*. MIT Press.
- Giroux, A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Hinostroza, J. E. (2018). La educación en la era digital: El desafío de la inclusión y la formación crítica. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1–20. <https://doi.org/10.6018/red/56/1>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin/SAGE.

- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., y Robison, A. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Kellner, D. (2004). Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-Learning and Digital Media*, 1(1), 9–37.
- Kellner, D., y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *Media Literacy: A Reader*, 3–23.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (2nd ed.). Open University Press.
- Samaniego, J. M. (2024). Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 403–428. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-17025>
- Scolari, A. (2015). *Alfabetismo transmedia: Competencias mediáticas para el siglo XXI*. Gedisa.
- Scolari, A. (2015). *Ecología de los medios: Entornos, algoritmos y prácticas*. Gedisa.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- UNESCO. (2021). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379926>
- Veliz, J., y Ascensión, M. (2024). Barreras estructurales en la formación docente digital: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 19(2), 115–138.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications.
- Zúñiga Peña, L. M., Trujillo Robles, P. L., Sallo Accostupa, V., y Mendoza Cuzcano, J. S. (2026). Gobierno digital en el sector educativo: avances, desafíos y perspectivas desde una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15400351>