

Alfabetización mediática y formación del profesorado: una experiencia de innovación docente para enfrentar los desafíos del ecosistema digital

M Isabel Pardo Baldoví – Universitat de València
 Enrique García Tort – Universitat de València
 Melanie Sánchez Cruz – Universitat de València

 0000-0002-8630-0818
 0000-0002-2066-5013
 000-0001-8439-0445

Recepción: 31.07.2025 | Aceptado: 18.08.2025

Correspondencia a través de **ORCID**: M. Isabel Pardo Baldoví

 **0000-0002-8630-0818**

Citar: Pardo Baldoví, MI, García Tort, E, & Sánchez Cruz, M (2025). Alfabetización mediática y formación del profesorado: una experiencia de innovación docente para enfrentar los desafíos del ecosistema digital. *REIDOCREA* 14(30), 441-450.

Financiación: Proyecto de innovación docente emergente “Alfabetización mediática crítica en la formación inicial docente” (referencia: UV-SFPIE_PIEE-3327761) financiado por el Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Docente y Ocupación de la Universitat de València

Proyecto de innovación docente

Área o categoría del conocimiento: Didáctica y Organización Escolar

Resumen: El presente artículo expone los resultados de un proyecto de innovación docente desarrollado en la Universitat de València (Referencia: UV-SFPIE_PIEE-3327761), cuyo objetivo principal ha sido promover la alfabetización mediática crítica en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria. En un contexto educativo atravesado por la lógica de las plataformas, la tecnoculturización de la infancia y la emergencia de nuevas identidades docentes, se han implementado diversas actividades centradas en el análisis crítico de fenómenos digitales contemporáneos. A través de metodologías activas, colaborativas y reflexivas, el alumnado ha desarrollado habilidades para interpretar, cuestionar y reorientar el uso pedagógico de las tecnologías digitales. El proyecto ha abordado de forma holística las dimensiones: didáctica, ética, axiológica y teleológica de las tecnologías, favoreciendo una comprensión más profunda de su papel e impacto en la educación actual. Los resultados muestran una evolución significativa en la conciencia crítica del estudiantado y en su capacidad para vincular tecnología, valores y práctica docente. La experiencia evidencia la necesidad de consolidar una formación docente crítica y transformadora ante los retos de la era digital.

Palabra clave: Alfabetización mediática crítica

Media literacy and teacher training: a teaching innovation experience to face the challenges of the media ecosystem

Abstract: This article presents the results of a teaching innovation project carried out at the University of Valencia (Reference: UV-SFPIE_PIEE-3327761), whose main objective has been to promote critical media literacy in the initial training of future Early Childhood and Primary Education teachers. In an educational context shaped by platform logics, the technoculturalisation of childhood, and the emergence of new teacher identities, a range of activities were implemented, focusing on the critical analysis of contemporary digital phenomena. Through active, collaborative, and reflective methodologies, students developed skills to interpret, question, and reorient the pedagogical use of digital technologies. The project addressed the didactic, ethical, axiological, and teleological dimensions of technology from a holistic perspective, fostering a deeper understanding of its role and impact in current education. The results show a significant progression in students' critical awareness and their ability to connect technology, values, and teaching practice. The experience highlights the urgent need to consolidate a critical and transformative approach to teacher education in the face of the challenges posed by the digital era.

Keyword: Critical Media Literacy

Introducción

La creciente y acelerada penetración de las tecnologías digitales en la vida cotidiana ha transformado profundamente la sociedad y, con ello, los entornos educativos, no solo a nivel instrumental, sino también cultural, identitario y ético (Selwyn, 2020). Vivimos en una era donde la Inteligencia Artificial, lógica algorítmica y el consumo de contenido digital en redes como TikTok, Instagram o YouTube no solo configuran formas de

entretenimiento, sino que también condicionan cómo se construye el conocimiento, cómo se comunica el saber e incluso cómo se redefine la autoridad pedagógica (Fontán de Bedout et al., 2025). En este ecosistema digital y mediático, emergen nuevas figuras y prácticas que tensionan los marcos tradicionales de la educación formal. Entre ellas, destacan los *teachtokers* o los *influencers* educativos, que introducen un nuevo imaginario sobre el rol del docente, trasladando lógicas propias del marketing digital al ámbito de la enseñanza (Pardo Baldoví, 2025). Y tampoco el alumnado escapa a este proceso de tecnoconversión, donde fenómenos como el de los llamados *Sephora kids* evidencian la temprana exposición de la infancia a dinámicas de consumo, auto(re)presentación y performatividad mediática (Vasen, 2025).

La escuela, lejos de ser un espacio aislado de estos procesos, se ve profundamente marcada y transformada por esta plataformización social (Van Dijck et al., 2018), que introduce nuevas normas, lenguajes, expectativas y formas de relación entre docentes y discentes. Esta situación plantea retos sustantivos que van desde la instrumentalización de la enseñanza con herramientas digitales sin un análisis crítico y profundo, hasta la emergencia de nuevas subjetividades que reclaman atención pedagógica y una actualización de los marcos teóricos desde los que se comprende la acción docente. La tecnoculturización de la infancia y la emergencia de las nuevas identidades docentes automercantilizadas anteriormente citadas interpelan directamente a la formación inicial, que debe dejar de centrarse únicamente en competencias técnicas para pasar a incorporar marcos de lectura crítica sobre el papel que las plataformas digitales juegan en la configuración de la escuela actual.

En este contexto, se vuelve urgente repensar el trabajo docente desde una alfabetización mediática crítica, entendida no solo como el dominio de tecnologías y artefactos digitales, sino como la capacidad para analizarlas, problematizarlas y usarlas de forma ética, reflexiva y comprometida con una educación transformadora. Llegados a este punto, conviene destacar que la mirada crítica no implica un rechazo a la implementación de las tecnologías digitales en las aulas, sino una toma de conciencia sobre las condiciones sociotécnicas que median y mediatizan el enseñar y aprender en la escuela actual.

Atendiendo a la información expuesta, la formación para el ejercicio docente en la sociedad actual debe trascender la mera capacitación técnica para situarse en una lógica crítica, ética y transformadora. Puesto que, tal y como señalan Gutiérrez-Martín et al. (2022), en el actual ecosistema educativo resulta imprescindible que los futuros docentes no solo aprendan a utilizar dispositivos o aplicaciones digitales, sino especialmente que desarrollen la capacidad de comprender, analizar y producir contenidos digitales con intencionalidad pedagógica y conciencia social. Desde esta perspectiva, la alfabetización mediática crítica se configura como una competencia profesional esencial, ya que permite al profesorado identificar las tecnologías como artefactos culturales no neutros, cargados de significados, valores e intereses ideológicos (Casilli & Posada, 2019; Ferrés & Piscitelli, 2012). En este sentido, y siguiendo a Buckingham (2003), formar en alfabetización mediática implica también capacitar para interpretar mensajes multimodales, evaluar críticamente la fiabilidad de las fuentes y desentrañar las lógicas económicas, políticas y culturales que sustentan los discursos digitales.

Partiendo de esta premisa, y de la articulación entre la teoría y la práctica, este artículo sintetiza algunos de los aprendizajes y experiencias adquiridos en el marco de un proyecto de innovación docente desarrollado desde la Universitat de València, titulado “Alfabetización mediática crítica en la formación inicial docente” (referencia: UV-SFPIE_PIEE-3327761) y financiado por el Vicerrectorado de Formación Permanente,

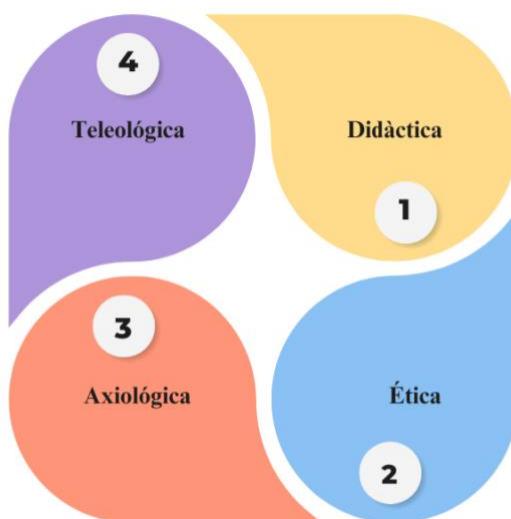
Transformación Docente y Ocupación de la citada universidad, cuyos detalles se expondrán seguidamente.

Objetivos

Como se ha comentado, este trabajo se deriva de un Proyecto de Innovación docente cuyo objetivo principal es favorecer la educación mediática e informacional de los futuros maestros y maestras de los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universitat de València (España), desde una perspectiva crítica y global. Es decir, desde un enfoque que transcienda el reduccionismo y la focalización en los aspectos meramente técnicos de las tecnologías digitales, para adoptar una perspectiva multidimensional, como la reflejada en la figura 1.

Figura 1

Dimensiones de las tecnologías abordadas en el proyecto.



Como queda recogido en la figura anterior, el proyecto de innovación docente ha perseguido abordar las tecnologías digitales de forma holística. Para ello, se han considerado las cuatro dimensiones clave anteriormente reflejadas.

Por lo que respecta a la dimensión didáctica, la entendemos como la capacidad de educar a través de las tecnologías, seleccionando recursos digitales, plataformas y contenidos que favorezcan el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la participación del alumnado.

Pero, lejos de limitarse a ofrecer una mirada instrumental, el proyecto también puso especial énfasis en las implicaciones sociales y culturales del uso de estas tecnologías en la esfera educativa. En este sentido, se exploró su dimensión ética, orientada a promover una reflexión sobre los dilemas y responsabilidades que emergen de temas diversos y de gran actualidad, entre los que podemos destacar: el uso educativo de las redes sociales, la gestión de la privacidad (especialmente preocupante cuando se trabaja con menores de edad), el tratamiento de la imagen o la reproducción de estereotipos y sesgos algorítmicos en la Inteligencia artificial o las redes sociales, entre otros.

Junto a ello, también se abordó la dimensión axiológica, centrada en analizar los valores que las tecnologías digitales vehiculan y refuerzan, como: el individualismo y la cultura del *self-emprendedor*, claramente personificada por los *influencers*; la calidad neoliberal, el rendimiento, la sobreexposición o la monetización del yo, incidiendo en cómo estos “valores” pueden entrar en tensión con los principios pedagógicos que sustentan una educación emancipadora, objetivo máximo del trabajo docente.

Finalmente, se atendió a la dimensión teleológica, vinculada a los fines últimos de la educación mediada por tecnologías. Al hilo de ello, el proyecto ha pretendido debatir y reflexionar de forma compartida respecto a cuestiones de gran trascendencia en la escena educativa actual, tales como: ¿para qué usamos las plataformas y las tecnologías digitales en la escuela? ¿Qué tipo de ciudadanía, de sujeto y de sociedad estamos formando con estas herramientas? Esta reflexión sobre las finalidades educativas fue clave para evitar una adopción acrítica de las innovaciones tecnológicas y reorientar su uso hacia propósitos éticos, democráticos y transformadores. A través de estas cuatro dimensiones, el proyecto ha pretendido ofrecer al alumnado una formación que va más allá de la competencia digital, cultivando una mirada crítica y comprometida ante las múltiples capas que configuran el actual ecosistema educativo digital.

Es por ello que, junto al objetivo general anteriormente expuesto, el proyecto ha partido de los siguientes objetivos específicos:

1. Utilizar nuevas herramientas y recursos didácticos digitales y multimedia para favorecer procesos de aprendizaje actualizados, innovadores y adaptados a la sociedad actual.
2. Reflexionar sobre el impacto que las tecnologías multimedia ejercen en la infancia (y en el futuro alumnado de los participantes en el proyecto) a través del estudio y análisis de casos.
3. Fomentar en los futuros maestros y maestras una conciencia crítica respecto al uso de las tecnologías multimedia como recurso de enseñanza y aprendizaje a través del análisis y debate de temas de actualidad.
4. Diseñar e implementar acciones formativas que promuevan un uso responsable y crítico de las tecnologías digitales y multimedia como recurso didáctico, plasmadas en un producto final: una campaña de concienciación y una exposición creada por el alumnado.

Con el propósito de alcanzar los objetivos enunciados, se han desarrollado distintas experiencias y actividades en la que se profundizará a continuación.

El desarrollo de la experiencia: resultados y aprendizajes

El proyecto de innovación docente se ha implementado durante el actual curso académico 2024 - 2025 en la Universitat de València. En concreto, en la experiencia han participado un total de 8 grupos de estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria (3 correspondientes a la asignatura de Didáctica General y 5 de la asignatura Organización y Dirección de Centros, ambas impartidas en el primer curso de grado), sumando un total aproximado de 360 participantes.

Por lo que respecta al equipo docente, ha estado conformado por 10 profesoras y profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, todos ellos miembros del Grupo de Investigación CRIE (Currículum, Recursos e Instituciones Educativas), cuyos datos se sintetizan en la siguiente tabla 1.

Tabla 1

Datos del profesorado participante en la implementación del proyecto

Categoría	Género	Departamento
Catedrático de Universidad	Hombre	Didáctica y Organización Escolar
Titular de Universidad	Mujer	(Universitat de València)
Titular de Universidad	Mujer	
Profesor Permanente Laboral	Hombre	
Profesor Permanente Laboral	Hombre	
Profesora Ayudante Doctora	Mujer	
Profesora Ayudante Doctora	Mujer	
Profesora Ayudante Doctora	Mujer	
Personal Investigador en Formación	Hombre	
Personal Investigador en Formación	Mujer	

Como se aprecia en la tabla anterior, el equipo docente implicado en el proyecto se caracteriza por cuidar la perspectiva de género, incluyendo más representación femenina que masculina. Esta presencia ha contribuido a mantener una sensibilidad crítica hacia las cuestiones de equidad y representación, en consonancia con el enfoque transformador de la propuesta. Además, el equipo docente también presenta una notable diversidad en términos de categoría profesional, contando con la participación e implicación de docentes que se encuentran en distintas etapas de la carrera académica (desde catedráticos y titulares de universidad hasta profesorado permanente laboral, profesoras ayudantes doctoras y personal investigador en formación). Esta diversidad ha constituido una fortaleza clave en el desarrollo de la propuesta, dado que ha permitido integrar múltiples miradas, experiencias y enfoques metodológicos, favoreciendo un diálogo intergeneracional e interdisciplinar que ha enriquecido sustantivamente el diseño y la implementación del proyecto.

Focalizando la atención en la propuesta metodológica, esta se ha fundamentado en una perspectiva crítica y dialógica del aprendizaje, que entiende al estudiante como un sujeto activo y reflexivo, capaz de construir saberes desde la confrontación entre la teoría, la experiencia y la realidad sociocultural. Junto a la lectura guiada de textos académicos que abordan la transformación digital desde enfoques sociocríticos, en el proyecto se han articulado diversas estrategias didácticas con el objetivo de promover al máximo la implicación del alumnado, más allá de la mera transmisión de contenidos. Entre ellas, en este artículo destacaremos tres, por su potencial ilustrativo y por el impacto optimizador que su desarrollo ha provocado tanto en la generación de experiencias enriquecedoras de aprendizaje, como en la construcción de saberes y conocimientos compartidos. Estas son: la creación de cómics, el visionado y análisis de materiales audiovisuales, y el desarrollo de una exposición de concienciación, materializada en una exposición, para el uso consciente y crítico de las tecnologías en la esfera educativa. Experiencias altamente significativas que describiremos con más detalle a continuación.

Creación de cómics

El cómic es un medio artístico de expresión con potencial para ser utilizado como recurso didáctico y transformador en el aula (Rubio Muñoz, 2025). En cuanto a su aplicación al contexto presentado, se introdujo la necesidad de expresar mediante viñetas una historia o reflexión personal, real o ficticia, que girarse alrededor del papel de la profesión docente en la sociedad actual. De esta forma, previo al desarrollo de la actividad, el alumnado reflexionó en gran grupo sobre qué significa ser maestro/a, qué maestros/as les marcaron durante su infancia o qué maestro/a desean ser en el futuro.

Figura 2
Fases para la elaboración del cómic



Una vez contextualizado el sentido de la actividad, el alumnado participante procedió a la creación individual comic con arreglo a cuatro fases de elaboración (Figura 2). Durante la primera fase, el alumnado redactó de forma libre la historia que serviría como base para las elaboraciones futuras. Esta narración expresó historias ficticias y anécdotas reales sobre las temáticas planteadas anteriormente sin tener en cuenta las características propias del medio del cómic, tan sólo como una expresión creativa y voluntaria de aquello que desean contar.

Durante la segunda fase se elaboró el guion narrativo, es decir, la descripción narrativa de las acciones que sucederán y de las escenas que se representarán en cada una de las viñetas del futuro comic. Esta fase se complementó la elaboración de los esbozos, donde el alumnado dio vida de forma esquemática a aquello planteado por el guion narrativo a través de borradores pictóricos que implicaron fenómenos como la inclusión de diálogos, la composición, el uso de perspectivas y la distribución de viñetas. Por último, durante la fase de dibujo y color el alumnado aprovechó la información elaborada en las fases anteriores para construir los *prompts* que se utilizarían para dibujar las diferentes viñetas que compondrían el cómic mediante herramientas de Inteligencia Artificial. Todos los cómics elaborados fueron recopilados en una obra que fue expuesta en el aula y que sirvió de eje central para una serie de debates en gran grupo.

La realización de cómics permitió al alumnado expresar sentimientos complejos, rompiendo barreras comunicativas y generando reflexiones profundas sobre su vocación, miedos, experiencias, opiniones, deseos e inquietudes sobre aquello que significa realmente ser maestro/a. Como consecuencia, el alumnado concluyó que aquello que caracteriza a su profesión no es la tecnología, el uso de dispositivos o la competencia digital docente, sino la relación que construye día a día en el aula con el alumnado.

Cine fórum

El cine fórum se concibe como una actividad donde un grupo de personas se reúnen para ver una pieza audiovisual y comentarla, utiliza el cine como eje central y tiene como objetivo generar una dinámica participativa entre los asistentes con la intención de explorar, experimentar y reflexionar de forma conjunta sobre las realidades y los valores presentes en el grupo o en la sociedad (González-Lucini, 1993).

En medio de una transformación en la manera de mirar propia de una sociedad multipantalla, educar una mirada intermitente se convierte en un reto, pero también en una oportunidad para construir conocimiento colectivo a través del diálogo y profundizar en los contenidos mediante la formulación de nuevas preguntas, vinculándolos con la experiencia personal.

Mediante la figura 3 podemos observar las diferentes fases de la actividad. En un primer lugar se le explicó al alumnado las diversas fases de la actividad, para posteriormente formular y exponer las preguntas de reflexión sobre el contenido que se estaba tratando en la asignatura, algunas de ellas fueron formuladas por la propia docente y otras surgieron de las inquietudes del alumnado en relación con la temática a tratar. Durante el visionado de la película tomaron anotaciones sobre aquellos aspectos relacionados con las preguntas de reflexión, así como otros elementos relacionados. En algunos casos se realizaron pequeñas interrupciones para contextualizar las escenas, ya que se trataba de un filme ambientado en un sistema educativo diferente al español.

Tras la visualización de la película se aprovechó su visionado reciente para dedicar un tiempo a las dudas y construcción de las respuestas, lo que les permitió establecer relaciones entre las diversas preguntas, el contenido de la asignatura y crear un paralelismo entre el sistema educativo español y el francés. Durante la siguiente sesión se llevó a cabo el debate, donde la docente actuó como mediadora. Este se inició a través de una primera intervención de una alumna, de manera que el resto de compañeros expresó su argumentación y opinión sobre la temática expuesta a través de sus conocimientos y experiencias. La docente se encargó de redirigir el debate cuando las aportaciones se desviaban de la temática objetivo o se requería un cambio de contenido tras diversas intervenciones reiterativas.

La finalización de la actividad comprendía una reflexión escrita de carácter individual donde en torno a las aportaciones de los compañeros y compañeras surgidas del debate y las propias consideraciones se construyó un pequeño ensayo donde se estableció una relación entre el contenido de la asignatura y el del debate y la película.

Figura 3
Fases del cine fórum



Exposición de concienciación

Por último, otra de las actividades clave desarrolladas en el marco del proyecto ha sido la creación de materiales visuales de sensibilización dirigidos a promover un uso crítico y responsable de las tecnologías digitales en la infancia y en la esfera educativa. Esta tarea se planteó como un proyecto colaborativo, en el que el alumnado participante se organizó en pequeños grupos. Mediante el uso de distintas herramientas digitales, entre las cuales destacan Canva y Genially, o incluso a través de aplicaciones basadas en inteligencia artificial, los estudiantes diseñaron distintas propuestas visuales, como: carteles educativos, infografías o recomendaciones para profesorado y familias.

Lejos de tratarse de una actividad artística o de diseño gráfico, esta propuesta tuvo un marcado componente pedagógico y reflexivo, ya que implicó profundizar en los efectos que las tecnologías ejercen sobre las nuevas generaciones, así como en los valores, modelos de conducta y referentes que transmiten a través de las plataformas digitales. Y, en última instancia, en el impacto de la transformación digital sobre la educación y sus agentes. Así, los recursos creados abordan temáticas como el uso excesivo de las pantallas en edades tempranas, la exposición de menores en redes sociales, la influencia de los algoritmos en la construcción de la identidad infantil o la necesidad de fomentar una ciudadanía digital crítica desde las primeras etapas educativas.

A lo largo del proceso de creación, el alumnado se enfrentó al reto de comunicar mensajes complejos de forma visualmente atractiva y comprensible, lo que les permitió no solo mejorar su competencia comunicativa y visual, sino también desarrollar una mayor sensibilidad hacia la necesidad de educar en un contexto saturado de imágenes, estímulos y discursos digitales.

Como cierre del proceso, está prevista la organización de una exposición pública en los espacios comunes de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de València, donde se ha llevado a cabo el proyecto. Esta muestra no solo servirá para visibilizar el trabajo desarrollado por el alumnado, sino también para ampliar el impacto del proyecto más allá del aula, generando un espacio de diálogo con la comunidad educativa y contribuyendo activamente a la difusión social de los aprendizajes vinculados a la alfabetización mediática crítica.

Discusión

Los resultados y aprendizajes construidos en el proceso de desarrollo del proyecto evidencian el valor pedagógico de integrar la alfabetización mediática crítica en la formación inicial docente. A través de las distintas actividades desarrolladas, el alumnado no solo ha profundizado en el uso consciente de las tecnologías digitales, sino que ha empezado a forjar una mirada crítica sobre su función y responsabilidad en el actual ecosistema escolar. Esta evolución formativa se traduce en una comprensión más compleja de las tecnologías digitales, no como simples herramientas, sino como un artefacto cultural cargado de significados ideológicos, éticos y políticos, en línea con los planteamientos apuntados por autores como Buckingham (2003).

Desde esta perspectiva, la alfabetización mediática crítica se ha revelado como un medio de gran valor y potencial para desarrollar una docencia comprometida con la transformación educativa. Puesto que, tal y como señalan Gutiérrez-Martín et al. (2022), educar en y sobre los medios no puede reducirse a enseñar a usar tecnologías, sino que implica desarrollar la capacidad de leer, interpretar y problematizar los mensajes mediáticos y los intereses que los sustentan. En este sentido, el alumnado ha mostrado avances significativos en su capacidad para identificar cómo los entornos digitales

configuran nuevas formas de ser, de enseñar y de aprender, mediatisadas por valores, y lógicas que distan significativamente de los propios de la escuela analógica. Todas estas transformaciones afectan al rol del profesorado, cada vez más atravesado por lógicas de visibilidad, exposición y autoexplotación, tal y como subraya Pardo Baldoví (2025) cuando alude a la emergencia de nuevas “especies del bestiario digital” en la escuela.

Al mismo tiempo, estos cambios también afectan a la propia infancia, cada vez más moldeada por lo digital y sus cosmovisiones y principios. Al hilo de ello, uno de los principales avances de la experiencia ha sido la mejora del alumnado en su capacidad para cuestionar las lógicas de visibilidad, performatividad y consumo que subyacen a fenómenos como los *teachtakers*, los *influencers* educativos o los *Sephora kids*, elementos que ya forman parte del paisaje escolar. Tal como subrayan Fontán de Bedout et al. (2025), estos tecno-imaginarios afectan de forma directa a la identidad profesional docente, obligando a repensar el papel del educador en un escenario hiperconectado, dominado por algoritmos y plataformas. En este sentido, el proyecto ha fomentado un espacio de aprendizaje significativo que ha ayudado al alumnado a interpretar críticamente su propia exposición a estos discursos y a repensar su rol profesional más allá de la mera adaptación técnica.

Así pues, el proyecto ha puesto de manifiesto que es posible abordar con estudiantes de primer curso de grado las cuatro dimensiones clave de la tecnología educativa: la didáctica, la ética, la axiológica y la teleológica, planteando preguntas no solo sobre el “cómo” utilizar la tecnología, sino también sobre el “para qué”, el “desde dónde” y el “con qué valores” incluirla en la práctica educativa. En línea con lo expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012), se ha promovido una formación que no se limita a competencias funcionales, sino que incorpora la capacidad de analizar críticamente los discursos tecnológicos dominantes y de generar propuestas educativas coherentes con una sociedad democrática y crítica.

Asimismo, en diálogo con el modelo integrado de competencias mediáticas y digitales propuesto por Gutiérrez-Martín et al. (2022), esta experiencia ha contribuido a formar un profesorado capaz de integrar tecnología y pedagogía desde un enfoque reflexivo, donde la alfabetización digital no se concibe como un fin en sí mismo, sino como una herramienta al servicio de la transformación y de la optimización de la práctica docente.

Llegados a este punto, conviene señalar que el proyecto también presenta algunas limitaciones y aspectos que son susceptibles de optimizar de cara a futuras implementaciones. Principalmente, destaca la importancia de evaluar su impacto, no solo a corto plazo (como ya se ha realizado), sino también a medio y largo, es decir, incidir en el calado real de estas acciones sobre las prácticas docentes futuras que desarrolleen los participantes. Un reto que queda pendiente y que abre futuras líneas de trabajo, vinculando así docencia innovación, e investigación, piezas angulares sobre las que debe cimentarse la labor del profesorado universitario.

En definitiva, se trata de una propuesta que ha logrado conectar la teoría con la práctica, el aula universitaria con los debates y retos sociales contemporáneos, y que se ha erigido como una base sólida para poder crear y consolidar una cultura docente orientada a la transformación educativa y a la defensa de lo común en tiempos de privatización extrema, ahora “encarnada” en algoritmos, pantallas, plataformas e inteligencia artificial (Selwyn, 2020). Una experiencia que subraya, una vez más, la importancia de que la formación docente inicial se convierta en un espacio de resistencia pedagógica frente a la naturalización acrítica e indiscriminada de la tecnocultura neoliberal, donde el discurso de la innovación corre el riesgo de reproducir sin

cuestionamiento los valores del mercado. Ante este escenario, formar a futuros docentes capaces de acompañar a la infancia desde una mirada ética, crítica y comprometida no es solo una necesidad pedagógica. Sino que, a nuestro juicio, constituye una responsabilidad política y formativa de la que la universidad pública no puede (ni debe) escapar.

Referencias

- Buckingham, D (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Casilli, A, & Posada, J (2019). The Platformization of Labor and Society. In M Graham, & WH Dutton (Eds), *Society and the Internet. How Networks of Information and Communication are Changing Our Lives* (pp. 293-306). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199661992.001.0001>
- Ferrés, J, & 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>
- Fontán de Bedout, L, Lovato Sagrado, A, Matta, AA, & Ortega González, E (2025). Tecno-imaginarios de la Inteligencia Artificial sobre la identidad docente: un estudio exploratorio. *Profesorado, Revista De Curículum Y Formación Del Profesorado*, 29(1), 197–220. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.30861>
- González-Lucini, F (1993). Temas transversales y educación en valores. Alauda.
- Gutiérrez-Martín, A, Pinedo-González, R, & Gil-Puente, C (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Pardo Baldoví, MI (2025). *Plataformas, Influencers Educativos y Otras Especies del Bestiario de la Escuela Digital*. Editum.
- Rubio Muñoz, FJ (coord) (2025). *Aulas, historietas y TIC: El cómic como recurso transversal en la enseñanza universitaria. Un enfoque multidisciplinar desde la historia, lengua y matemáticas*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0348>
- Selwyn, N (2020). ¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación. Morata.
- Van Dijck, J, Poell, T, & De Waal, M (2018). *The Platform Society: Public Values in an Online World*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>
- Vasen, J (2025). Generación algoritmo: la ilusión del paraíso de una vida pixelada. *Cuestiones de Infancia*, 26(1).