

ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Unidad curricular:	Habilidades Digitales
Año:	1
Horas semanales:	2
Horas integradas:	1



**Dirección Técnica de Gestión Académica
Inspección Coordinadora
Departamento de Desarrollo y Diseño Curricular**



Fundamentación

La presente orientación pedagógica tiene como propósito brindar un marco de referencia para el desarrollo de las unidades curriculares que integran el Plan Formación Profesional Básica de la Educación Técnico Profesional-UTU 2025, articulando los fundamentos didácticos, los criterios de planificación y las estrategias de enseñanza que favorecen aprendizajes significativos para cada estudiante. Se busca promover una propuesta formativa que integre saberes, fomente la participación activa, el pensamiento crítico, y contemple la diversidad de ritmos, intereses y trayectorias presentes en el aula. Desde una mirada integral e inclusiva, al amparo de la libertad de cátedra, estas orientaciones procuran acompañar la labor docente, fortaleciendo prácticas pedagógicas que contribuyan a la integración de saberes disciplinares, el trabajo colaborativo y a la construcción de experiencias educativas pertinentes y desafiantes.

Educación en clave de Derechos Humanos

La educación es un derecho humano fundamental que favorece el desarrollo de la autonomía y la emancipación de las personas y, en ese sentido, constituye un medio esencial para la garantía y el ejercicio de los demás derechos. Asimismo, es una herramienta clave para la promoción de la igualdad, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo colectivo. Los Derechos Humanos se aprenden y se construyen de manera intersubjetiva a partir de la interacción entre sujetos, en un marco de reconocimiento mutuo.

El punto de partida es el posicionamiento ético que reconoce a toda la humanidad el merecimiento de condiciones de libertad y también condiciones materiales de existencia, que hacen posible la asunción de un proyecto autónomo de vida y la participación en una sociedad de iguales. Se educa en Derechos Humanos, viviendo la educación en esta clave para crear condiciones áulicas que habiliten la práctica de derechos humanos, donde se respete la voz del estudiante, se gestionen los conflictos desde el diálogo, se valore la diversidad y se ejerza la autoridad desde el respeto y la protección.

Interseccionalidad y educación

Al respecto, Kimberlé Williams Crenshaw acuñó el concepto de interseccionalidad en el año 1989, al estudiar tres sentencias judiciales que demostraban el desconocimiento por parte de la Justicia sobre la situación de las mujeres negras, siendo que en el análisis de la discriminación legal existía una única categoría —el género, o la raza/etnia—. Crenshaw dejó en evidencia que las mujeres racializadas no viven el racismo de igual forma que los hombres racializados, ni tampoco viven de igual forma el sistema patriarcal como lo hacen las mujeres blancas, debido a que los ejes simultáneos de diferenciación social inciden. La interseccionalidad no solo advierte que los grupos sociales están cargados de pluralidad sino que también da cuenta de la heterogeneidad que a su vez se aloja a la interna de estos en la construcción de desigualdad, la cual es sistemática, estructural e institucional.

De esta manera, incorporar el enfoque interseccional en las orientaciones programáticas de la Educación Media Básica implica reconocer que las experiencias estudiantiles están atravesadas simultáneamente por múltiples dimensiones —como género, clase social, etnia, discapacidad, diversidad sexual, entre otros— que influyen en sus oportunidades, desafíos y formas de desarrollar sus procesos de aprendizaje.

Este enfoque permite identificar desigualdades que no se explican por un solo factor, promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas, diversas y orientadas a garantizar el derecho a la educación en condiciones dignas. Al integrar la interseccionalidad a contenidos, recomendaciones didácticas, evaluación y estrategias de acompañamiento, las instituciones educativas avanzan hacia propuestas más justas, contextualizadas y capaces de atender la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

Enfoque de adolescencias y juventudes

En primer lugar se considera necesario trascender la visión adultocéntrica que históricamente ha definido a este grupo etario desde el déficit, la transitoriedad o el riesgo, para posicionar una mirada que los reconoce como sujetos plenos de derecho, con capacidades, culturas, saberes y agencia propios. Asumir este enfoque implica comprender que adolescentes y jóvenes no son simplemente "futuros ciudadanos" o "adultos en preparación", sino protagonistas del presente, que desde sus propias coordenadas sociales, económicas y culturales, interpretan, cuestionan y reconfiguran el mundo. En este sentido, Carmen Rodríguez (2014)¹, en un trabajo que permite analizar este ciclo de forma no horizontal, describe al *“adolescente como sujeto creativo y transicional se ve entonces expuesto a una renovación de su amarra con el lazo social y a la invención de una historia singular, y con minúsculas, en donde la transgresión y reinención se encuentran disponibles y aparecen como gesto útil. El adolescente deberá entonces adentrarse en el “arte de ser uno mismo” (Gutton, P; 2017) y para eso deberá encontrar-reencontrar relaciones afectivas en el vínculo con otros.* Desde esta visión, es necesario desde lo formativo aportar y garantizar espacios de desarrollo de las individualidades, pero en conexión con el entorno, entre pares y con los desafíos que el mundo actual les trae aparejados. Promover espacios donde la reflexión, la crítica y la participación activa de los jóvenes formen parte de la vida cotidiana en la educación favorece el ejercicio de una ciudadanía plena y contribuye a la construcción de vínculos humanos que posibiliten la convivencia armónica con el entorno, que reconoce y valora la riqueza de su diversidad.

Este enfoque requiere una práctica docente que active tres dimensiones interconectadas. Primero, la dimensión del reconocimiento, que exige valorar sus identidades múltiples, sus consumos culturales, sus lenguajes y sus conocimientos situados, no como elementos ajenos o distractores del proceso educativo, sino como recursos válidos y potentes para el aprendizaje. Segundo, la dimensión del diálogo intergeneracional, que supone crear canales auténticos de escucha y participación, donde sus voces inciden en la construcción de normas, en la selección de metodologías y en la evaluación de su propio proceso, fomentando así una autonomía responsable. Tercero, la dimensión de la construcción de

¹ Rodríguez, C. (2014). *Adolescencia: un asunto de generaciones*. En *Primera Persona: Realidades adolescentes* (UNICEF).

futuros, donde la escuela se convierte en un espacio de apoyo para tejer sus aspiraciones educativas y laborales, ayudándoles a navegar las tensiones entre sus deseos y las estructuras sociales, económicas y familiares.

Sobre la Formación Profesional Básica

El diseño curricular del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) constituye una revisión fundada que responde al llamado de quebrar la homogeneidad de la oferta educativa en la Educación Media Básica - EMB (INEEd, 2021) y contribuye a deconstruir la matriz escolar tradicional (Yarca, 2017).

Un elemento estructural clave es la centralidad del taller, destacado como espacio curricular articulador y como un pilar convocante que motiva a la población estudiantil y facilita la elección de una formación de su interés (Ventós, 2015; Lasida, 2017; País, 2021). Desde el enfoque pedagógico, el Plan FPB se distingue por la creación de espacios de diálogo que habilitan la escucha de los jóvenes y fortalecen su participación (Ventós, 2015). En este contexto, el ejercicio docente se desarrolla a partir de un vínculo pedagógico cercano, siendo valorado tanto por sus saberes como por la relación de proximidad que establecen con los estudiantes, destacándose particularmente la figura del docente de Taller como un mediador motivacional fundamental para la continuidad educativa.

Finalmente, el Plan FPB promueve la integralidad y la interdisciplinariedad, relacionando de manera orgánica las unidades curriculares teóricas con el taller. Esta integralidad, considerada su principal fortaleza y sello distintivo, se manifiesta en espacios que buscan trascender deliberadamente el asignaturismo y la fragmentación del formato escolar.

Fundamentación del saber disciplinar - Habilidades Digitales

La asignatura Habilidades Digitales aporta competencias transversales que habilitan a los estudiantes a trabajar, continuar estudios y desenvolverse en entornos digitales contemporáneos ya que:

- Desarrolla competencias digitales básicas necesarias para cualquier ámbito laboral y educativo (uso de herramientas informáticas, comunicación digital y organización de información).

- Promueve la alfabetización digital crítica, formando estudiantes capaces de buscar, seleccionar y usar información de manera segura y responsable.
- Fortalece el pensamiento computacional y la resolución de problemas, fomentando el aprendizaje autónomo.
- Favorece la integración con otras asignaturas, al permitir producir informes, presentaciones, registros y proyectos en formato digital.
- Reduce las brechas de acceso y participación, favoreciendo la inclusión y la continuidad educativa.



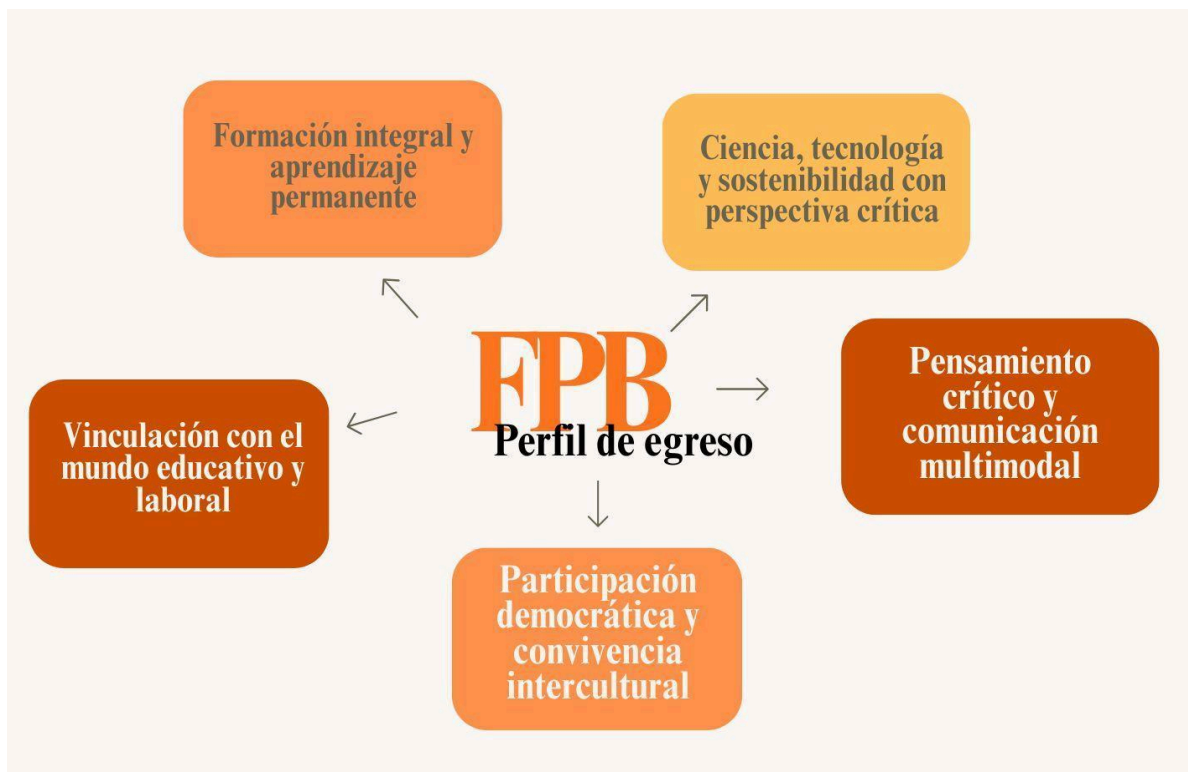
Intenciones educativas

Las intenciones educativas se entienden como la articulación entre la aspiración formativa que se define en el Plan de estudio, en especial el perfil de egreso, y la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en las aulas. Se convierte de esta manera en un mapa para la acción pedagógica y hacen explícito el "para qué" se enseña lo que se enseña. Desde la libertad de cátedra de los colectivos docentes se promueve que cada actividad en el aula contribuya de manera directa y coherente a la formación integral del estudiante. Sin intenciones educativas claras, los elementos del perfil de egreso serían sólo una declaración de buenas intenciones; con ellas se espera que las comunidades docentes, en su acción contextualizada, planeen intervenciones pedagógicas como proceso sistemático y reflexivo mediante el cual se diseña, organiza y anticipa el camino completo de una experiencia de aprendizaje, con el fin de hacerla coherente, efectiva y alineada con las intenciones formativas.

El perfil de egreso del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) se ha diseñado como una respuesta integral a la necesidad de superar la mera instrucción técnica para cimentar las bases de participación social significativa y la continuidad educativa. Su estructura en cinco ejes articulados busca garantizar que cada estudiante desarrolle las capacidades, valores y perspectivas necesarias para habitar e intervenir en un mundo en constante transformación,

marcado por desafíos tecnológicos, socioambientales y laborales complejos. La educación en este nivel debe asegurar procesos formativos que incluyan saberes técnicos básicos, y acciones orientadas al desarrollo de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos. A continuación se presenta la Imagen N° 1 como síntesis de lo antes expuesto.

Imagen N° 1: Perfil de egreso de la propuesta de Formación Básica Profesional



Fuente: Elaboración propia.



Esta unidad curricular se integra con todas las orientaciones del FPB, ya que aporta conocimientos y saberes transversales que permiten al egresado desarrollar habilidades digitales para aprovechar de manera óptima los recursos informáticos vinculados a su orientación, promoviendo una formación integral con las demás disciplinas ; fortaleciendo el aprendizaje permanente mediante el uso reflexivo, crítico y creativo de la información; impulsando la comprensión y aplicación de la ciencia y la tecnología como medios para resolver situaciones reales; e incorporando criterios de sostenibilidad que orienten sus decisiones y prácticas hacia un desarrollo personal, social y productivo responsable.

Ha sido diseñada en base a la DigComp, el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía, una herramienta de la Comisión Europea que define qué significa ser digitalmente competente al describir habilidades y conocimientos en cinco áreas clave:

alfabetización informacional y de datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas. Este marco orienta el desarrollo de capacidades que fortalecen el pensamiento crítico frente a la información y los entornos digitales, promueven prácticas de comunicación responsable y efectiva, impulsan la participación ciudadana mediante el uso consciente de tecnologías, y favorecen la convivencia intercultural al valorar la diversidad en espacios digitales.

De esta forma, los aprendizajes de los estudiantes se mantienen actualizados y en sintonía con las competencias digitales que el mundo actual demanda para un óptimo desarrollo profesional. Esto implica que los jóvenes adquieren no solo destrezas operativas en el uso de herramientas tecnológicas, sino también capacidades cognitivas y actitudinales que les permiten adaptarse a entornos laborales dinámicos, resolver problemas mediante estrategias digitales, comunicarse eficazmente en múltiples plataformas y participar de manera crítica, segura y responsable en la sociedad digital.

La formación recibida se alinea con los estándares contemporáneos de empleabilidad, innovación y ciudadanía, fortaleciendo así su perfil de egreso y ampliando sus oportunidades de inserción educativa y laboral.

 Contenidos formativos	 Propósitos formativos
<p>1. Alfabetización de datos e información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica estrategias de búsqueda para encontrar información pertinente en entornos digitales, utilizando estrategias de búsqueda optimizadas. • Evalúa la calidad, confiabilidad y actualidad de la información para mejorar la comunicación y evitar la desinformación. • Organiza, jerarquiza y reutiliza información en distintos formatos para resolver problemas y situaciones básicas del mundo laboral.
<p>2. Comunicación y colaboración digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la participación responsable en entornos digitales mediante el uso adecuado de plataformas de comunicación. • Fomenta el trabajo colaborativo a distancia, respetando normas de convivencia y fortaleciendo habilidades de coordinación grupal. • Expresa de manera clara, cuidada y respetuosa mediante herramientas digitales.

3. Creación de contenido digital	<ul style="list-style-type: none"> ● Produce contenidos sencillos (textos, imágenes, presentaciones) usando herramientas básicas de edición digital. ● Identifica la propiedad intelectual y uso ético de recursos digitales. ● Realiza productos digitales acordes al nivel educativo. ● Completa planillas de trabajo y calcula presupuestos inherentes al área de desempeño.
4. Seguridad digital	<ul style="list-style-type: none"> ● Protege datos personales y cuida la identidad digital mediante la aplicación de hábitos técnicos y éticos. ● Promueve prácticas seguras para evitar riesgos comunes (contraseñas débiles, fraudes, ciberacoso). ● Mantiene un equilibrio saludable entre el uso de tecnologías y el bienestar personal.
5. Resolución de problemas digitales	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplica el pensamiento crítico para elegir herramientas tecnológicas adecuadas según la tarea o problema a resolver. ● Soluciona dificultades aplicando estrategias básicas ante dificultades frecuentes en dispositivos, aplicaciones y entornos digitales. ● Incentiva la autonomía en el uso de tecnologías para actividades escolares y laborales.



Recomendaciones didácticas

Para la efectiva articulación y planificación de la integración el Plan establece instancias de planificación y gestión escolar compartida, desde un enfoque integrado e interdisciplinario, en el marco del Espacio Docente Integrado (EDI). Esta instancia posibilita la construcción de una mirada heterogénea sobre el objeto de estudio, enriqueciendo la tarea docente a partir del intercambio, la complementariedad de saberes, transdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

Las siguientes recomendaciones didácticas tienen como propósito orientar la práctica docente en la unidad curricular Habilidades Digitales, perteneciente al nivel de Formación Profesional Básica (FPB) la cual se encuentra inserta como asignatura instrumental de la mayoría de las orientaciones. Estas sugerencias buscan favorecer aprendizajes significativos, promover el desarrollo de competencias digitales esenciales y garantizar progresiones accesibles a estudiantes con trayectorias educativas diversas.

La coordinación permanente con las demás Unidades Curriculares (y particularmente con el Taller de la orientación) debe constituirse en el punto de partida para la selección de los objetos de aprendizaje, asegurando que la planificación responda a las necesidades formativas del grupo sin perder de vista los contenidos del curso y las competencias a desarrollar. Esta articulación resulta esencial para evitar la fragmentación del conocimiento y para promover experiencias integradas que aporten coherencia al proceso educativo buscando la creación de materiales que respondan a necesidades de distintas asignaturas: informes, tablas, registros, afiches, presentaciones, etc.

La enseñanza de las habilidades digitales debe sustentarse en un enfoque activo, centrado en la resolución de problemas, la construcción progresiva de autonomía y la integración contextualizada de herramientas tecnológicas. A su vez, se prioriza la vinculación de los contenidos con situaciones reales del mundo personal, académico y laboral de los estudiantes.

Para la contextualización de los aprendizajes se buscará incorporar actividades vinculadas a situaciones cotidianas y laborales básicas, tales como la búsqueda de información confiable, la elaboración de documentos simples y la organización de datos, además de asegurar que los estudiantes comprendan la funcionalidad y relevancia de cada herramienta digital utilizada.

Para trabajar el aprendizaje basado en problemas se debe estructurar la propuesta anual mediante problemas breves que integren diversas competencias digitales, allí se debe favorecer la producción de documentos ofimáticos, presentaciones, tablas de datos, afiches digitales y otros productos pertinentes. Promueva dinámicas de trabajo colaborativo con roles definidos.

Para que exista una progresión gradual y accesible debe introducir las herramientas digitales de manera escalonada, comenzando por funciones básicas y avanzando hacia usos más complejos. Es importante complementar la enseñanza con material visual (tutoriales, capturas de pantalla, guías paso a paso) e implementar estrategias diferenciadas para atender la heterogeneidad en el nivel de dominio tecnológico.

Para el fomento de la autonomía debe proponer actividades en las que los estudiantes seleccionen de manera autónoma las herramientas digitales más adecuadas para completar una tarea, buscando en los estudiantes la capacidad de autoaprendizaje.

En busca de la seguridad y responsabilidad digital se tratará de integrar contenidos de seguridad digital de forma transversal, reforzando prácticas responsables de protección de datos personales, uso ético y bienestar digital. Procure desarrollar actividades que simulen situaciones reales, tales como la identificación de correos sospechosos o la configuración de privacidad.

No se debe olvidar que la accesibilidad e inclusión digital consiste en considerar recursos y configuraciones de accesibilidad (tamaño de letra, lectura automática, contrastes, dictado por voz).

Por último, se debe facilitar materiales que puedan utilizarse sin conexión, atendiendo las dificultades de conectividad.



Evaluación integral de los aprendizajes

Desde la perspectiva pedagógica que se explicita en el Plan EMBT 2025, se concibe la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado a proporcionar evidencias e información no sólo al estudiante y al docente sino que también a otros actores de la comunidad educativa. Su finalidad es identificar los avances, reconocer las dificultades y generar insumos que permitan reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el transcurso de la propuesta. Desde esta concepción, la evaluación no puede ser entendida como un resultado/calificación final, sino como el conjunto de ajustes, orientaciones, observaciones, retroalimentaciones que cada estudiantes reciben a lo largo del proceso. De esta forma se toma distancia de la evaluación desde un lugar punitivo en tanto la misma solo tiene sentido, si contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Rebecca Anijovich (2017) la valora como, “como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función “clásica” de aprobar, promover, certificar”. (p. 13).

Evaluación Integral de los Estudiantes

La evaluación en esta unidad curricular se concibe como un proceso continuo, formativo e integral, orientado al desarrollo progresivo de las competencias digitales, tecnológicas y procedimentales del estudiante. Su finalidad es acompañar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación oportuna y promover la autonomía en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la aplicación de saberes en situaciones reales vinculadas a la programación, la robótica, la cultura maker y el trabajo con tecnologías emergentes.

La evaluación integral considera de manera articulada tres dimensiones del desempeño del estudiante:

Dimensión conceptual: Comprensión de contenidos tecnológicos, lenguajes, procedimientos, funcionamiento de sistemas, pensamiento computacional y fundamentos del IoT, robótica y programación.

Dimensión procedimental: Aplicación práctica de los conocimientos mediante proyectos, ejercicios de programación, instalación y configuración de hardware y software, diseño de soluciones tecnológicas y elaboración de productos digitales.

Dimensión actitudinal: Disposición al trabajo colaborativo, responsabilidad en entornos digitales, respeto de normas de seguridad informática, creatividad, perseverancia frente al error y autonomía en el uso de herramientas tecnológicas.

Este enfoque garantiza que el estudiante sea valorado no solo por los productos que genera, sino también por los procesos que desarrolla y las actitudes que evidencia en su trayectoria formativa.

Uso de rúbricas como herramienta central

El uso de rúbricas constituye la estrategia principal para asegurar objetividad, claridad y coherencia en los criterios de evaluación. Las rúbricas permiten desglosar el desempeño esperado en distintos niveles de logro, facilitando que el estudiante comprenda con precisión qué se espera de él y cómo puede mejorar.

El uso de rúbricas a la evaluación permite:

Claridad de expectativas, ya que los estudiantes conocen los criterios antes de iniciar la tarea, lo que orienta su planificación y organización del trabajo.

Evaluación transparente y objetiva: Establecen parámetros comunes que reducen la subjetividad evaluativa.

Seguimiento del progreso: Permiten comparar el desempeño del estudiante a lo largo del año, identificando avances y necesidades de apoyo.

Retroalimentación específica: Cada descriptor debe ofrecer pistas concretas para la mejora, evitando apreciaciones generales.

Promoción de la autoevaluación y coevaluación, ya que favorecen la reflexión sobre el propio aprendizaje y el trabajo en equipo.

La evaluación debe coordinarse con las demás UC, de modo que los criterios y rúbricas compartidas promuevan aprendizajes transversales, coherencia en los proyectos y una visión integrada de la tecnología como herramienta para resolver problemas reales.



Bibliografía²

- Battro, A. (2017). "Los presidentes también se educan". En: *En Neurociencias para presidentes*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI
- Buckingham, D. (2006). *La educación para los medios en la era de la tecnología digital*, Conferencia, Roma.
- Busquier, L. et. al. (2021). "Dilemas críticos sobre la interseccionalidad: epistemologías críticas, raíces histórico-políticas y articulaciones posibles". En: *Trayectos críticos y desempeños epistemológicos otros para una educación inclusiva hoy*, 5(2), pp. 17-37. Recuperado de <https://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/415/292>
- Carretero, S. et al. (2017). *DigComp 2.1: El marco europeo de competencia digital para la ciudadanía. Niveles de competencia de 1 a 8 y ejemplos de uso*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- DGETP-UTU (2025). Plan Formación Profesional Básica 2025. RES. N° 3325/025. EXP. 2025-25-4-008138
- Esteve, F. (2014). *La competencia digital docente: más allá de las habilidades TIC*. Recuperado de: <http://www.francescesteve.es/la-competencia-digital-docente-mas-alla-de-las-habilidades-tic/>
- Fernández de la Iglesia, J. (2012). *Competencias TIC de los docentes para la sociedad del conocimiento*. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://dspace.usc.es/handle/10347/6100>
- Ferrari, A. (2013). *DigComp: Un marco para el desarrollo y la comprensión de la competencia digital en Europa*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- García, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* Barcelona: Gedisa
- García Olaya, S. (2006). *Introducción a la Informática*. Anaya Multimedia
- Hernández, C. et al. (2014). *Competencias TIC para los docentes de educación superior*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/837.pdf>
- Landi, O. (1984). *Cultura y política en la transición a la democracia*. Sociedad.

² Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.

- Marqués, P. (2000). *Competencias básicas en la sociedad de la información: La alfabetización digital y los roles de los estudiantes de hoy*. Recuperado de: <http://www.peremarques.net/competen.htm>
- Martínez, C. (2012). *Estadística y muestreo*. Ecoe.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. MEN.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2012). *La formación de docentes en TIC: Casos exitosos de Computadores para Educar*. MINTIC.
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). "Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge." En: *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Morduchowicz, R. (2019). *Un recorrido histórico: De la educomunicación a la ciudadanía digital*. UNESCO.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web: Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Penguin Random House.
- Morduchowicz, R. (2003). *El capital cultural de los jóvenes*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Tornero, J. M., & Tejedor, S. (Eds.). (2014). *Guía de tecnología, comunicación y educación para profesores: Preguntas y respuestas*. Editorial UOC.
- Perrenoud, P. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI." En: *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), pp. 503–523.
- Prado, J. (2001). "La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: Desafío para la enseñanza." En: *Comunicar*, 17, pp. 21–50.
- Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants." En: *On the Horizon*, 9(5).
- Redecker, C. (2017). *Marco europeo de competencia digital para educadores (DigCompEdu)*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Ediciones Norma.
- Society for Technology in Education. (2008). *Estándares nacionales de tecnologías de la información y la comunicación para docentes*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNETSDocentes2008.pdf>

UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

UNESCO. (2008a). *Estándares de competencias TIC para docentes*. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

UNESCO. (2008b). *Estándares TIC para la formación inicial docente: Una propuesta en el contexto chileno*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf>

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: El marco europeo de competencia digital para la ciudadanía*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Wincour, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. Siglo XXI.

Wolton, D. (2000). *Internet y después*. Gedisa.

Zabalza, M. Á. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.