

Artículo de Investigación



La competencia digital docente que define al profesor humanista del siglo XXI

The teaching digital competence that defines the humanist teacher of the 21st century

Carlos Enrique George Reyes

Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, México. cgeorge@upmh.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2529-9155>

Irma Amalia Molina Bernal

Universidad Sergio Arboleda de Colombia, Colombia. irma.molina@usa.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2979-4839>

Adriana Patricia Uribe Uran

Universidad Sergio Arboleda de Colombia, Colombia. adriana.uribe@usa.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0731-1736>

Sección: **Artículo de investigación**

Fecha de recepción: **11/01/2022** | Fecha de aceptación: **12/07/2022**

George Reyes, C. E., Molina Bernal, I. A. & Uribe Uran, A. P. (2022). La competencia digital docente que define al profesor humanista del siglo XXI. *Transdigital* 3(6), 1-31. <https://doi.org/10.56162/transdigital136>



Licencia [Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

International License (CC BY 4.0)

Resumen

La competencia digital es un activo que debe poseer el docente para interactuar en el mundo digital. En este artículo se analizaron los marcos de referencia recientes sobre la competencia digital con el propósito de identificar las principales habilidades, aptitudes y roles que deben ser asumidos por los profesores en el siglo XXI. Se realizó un mapeo sistemático de la literatura que consideró varios aspectos: el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, la pedagogía, la comprensión de las competencias digitales y su interrelación con las competencias investigativas. Los resultados indican que el humanismo digital es un eje central e insustituible de la práctica docente contemporánea y que el uso de las tecnologías en los procesos de aprendizaje es un aspecto importante a considerar en la formación de los profesores. Se concluye que el éxito del docente está dado por la cultivación de competencias tecnológicas, por la inclusión de estrategias creativas, investigativas e innovadoras en las aulas, y que el humanismo y la cultura son fundamentales para su desarrollo profesional.

Palabras clave: competencia digital, humanismo, docencia, tecnología

Abstract

Digital competence is an asset that teachers must have to interact in the digital world. In this article, recent reference frameworks on digital competence were analyzed with the purpose of identifying the main skills, aptitudes and roles that must be assumed by teachers in the 21st century. A systematic mapping of the literature was carried out that considered several aspects: the learning of information and communication technologies, pedagogy, the understanding of digital skills and their interrelation with research skills. The results indicate that digital humanism is a central and irreplaceable axis of contemporary teaching practice

and that the use of technologies in learning processes is an important aspect to consider in teacher training. It is concluded that the success of the teacher is given by the cultivation of technological skills, by the inclusion of creative, investigative, and innovative strategies in the classroom, and that humanism and culture are essential for their professional development.

Keywords: digital competence, humanism, teaching, technology

1. Introducción

El concepto de competencia digital varía en función de los investigadores o instituciones que lo definan. En una revisión de la literatura, Fallon (2020) identificó diversos marcos conceptuales orientados a la formación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para docentes como *The Critical Digital Literacy framework*, *The TEIL (Teacher Education Information Literacy) framework*, *The TPACK framework (technological, pedagogical and content knowledge)*, *The SAMR framework*, *The DECK framework*, *The PIC (passive, interactive, creative) - RAT (replace, amplify, transform)*, *The ICTE-MM model (ICT in school education maturity model)framework*, *The ISTE standards for educators*, entre otros.

Más allá de estos ejemplos, existen múltiples marcos de referencia acerca de las competencias que requieren los docentes para hacer un uso eficiente de los medios digitales en un entorno educativo (Araya & Orellana, 2018; Campos & Ramírez, 2018; Castañeda, Esteve, & Adell, 2018). Ante esta diversidad, tener una definición concluyente es complicado debido a la velocidad con que evoluciona la tecnología y los retos que han surgido ante la migración de la educación presencial a modalidades virtuales e híbridas provocadas por la pandemia por el Covid19 (Cabero & Valencia, 2020; IESALC-UNESCO, 2020; World Economic Forum, 2020). Para el caso de esta investigación, se asumen como ejes de análisis los marcos de referencia y las conceptualizaciones que surgen desde la Unesco. En la Tabla 1,

pueden recuperarse al menos cuatro propuestas semilla orientadas al trabajo docente con el uso de las tecnologías.

Tabla 1

Declaraciones de la UNESCO sobre el trabajo docente basado en el uso de las tecnologías

Evento	Año	Declaración
Simposio de Roma	1984	Las nuevas tecnologías estaban posicionándose para abrir el camino a nuevas estrategias educativas como la educación a distancia.
Foro From Traditional to Virtual: The New Information Technologies	1998	Se reconoció la posición dominante de las TIC como elemento de mejora en la educación, situación que se revalidó en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI.
Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI	1998	Utilizar plenamente el potencial de las TIC para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio.
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior	2009	Las TIC tienen la capacidad para ampliar el acceso a la educación de calidad y los buenos resultados académicos, por lo que se hace un llamado a fortalecer la infraestructura tecnológica, así como para invertir en la capacitación del personal docente y administrativo para que puedan asumir los nuevos roles que les demanda la sociedad.

Nota. George y Salado (2019, p. 42).

En años subsecuentes, se han delineado nuevas propuestas de competencias tecnológicas como los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (UNESCO, 2008), el Marco de Competencias TIC para Profesores (UNESCO, 2011) y el Marco de Competencias y Estándares TIC para Docentes desde la Dimensión Pedagógica (Valencia, et. al. 2016). En su más reciente actualización, el marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO incluye: 1) la comprensión del papel de las TIC en la educación, 2) el currículo y evaluación, 3) la pedagogía, 4) las aplicaciones de las competencias digitales,

5) la organización y administración y 6) el aprendizaje profesional de los docentes (UNESCO, 2019).

Además de las competencias digitales, la UNESCO ha mencionado que otro de los aspectos que es necesario monitorear son las repercusiones de la aplicación de estas competencias en cuanto a la ética, dejando claro que el *deber ser* de la utilización de las TIC al servicio de la educación requiere acompañarse de valores y respeto a los derechos humanos. En este sentido, Rojas (2019) plantea siete postulados que proponen orientar éticamente la utilización de la tecnología en los ámbitos educativos. Bajo esta misma lógica, la UNESCO plantea que el uso de las máquinas sin la debida intervención de la mente humana puede menoscabar el derecho a una información transparente y sin sesgos raciales, culturales y de género; por esta misma razón se plantea la necesidad de que personas, instituciones y docentes adopten principios éticos y con visión holística frente a los efectos de la tecnología.

Por lo anterior, este artículo se enfoca en reflexionar sobre dos componentes del marco de referencia de la UNESCO: la pedagogía y la comprensión de las TIC, no solo desde el enfoque de las competencias digitales, sino también desde la interrelación con el papel fundamental que enfrenta el aprendizaje de los docentes, las competencias investigativas y el humanismo. Para lograr el propósito de esta investigación, no solamente se analizaron documentos de la Unesco, sino que se realizó un mapeo sistemático de la literatura relacionado con las competencias digitales que definen a los docentes y su vinculación con aspectos humanísticos.

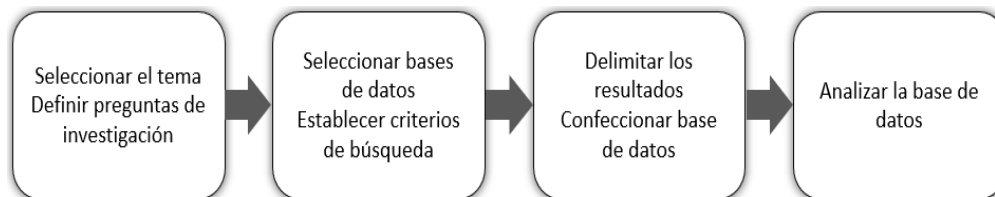
2. Método de investigación

El presente artículo corresponde a una investigación de corte cualitativo dado que se basa en el análisis y revisión documental de los trabajos e investigaciones alusivos a la temática sobre las competencias TIC que se demanda a los docentes del siglo XXI; de igual forma se analizó el humanismo como eje central en la práctica de estos. Está construido bajo el método analítico que corresponde a aquel que distingue las partes de un todo y realiza la revisión ordenada de diversos elementos por separado (Salkind, 2018). Este trabajo se realizó desde el enfoque inductivo, puesto que se analizaron posturas particulares para llegar a conclusiones generales (Lerner y Gil, 2001)

Para indagar la relación entre los componentes de competencia digital docente desde el enfoque de la UNESCO y el humanismo se utilizó como estrategia de investigación un Mapeo Sistemático de la Literatura (MSL) (Petersen, Feldt, Mujtaba & Mattsson, 2008). Este tipo de estudios tienen como propósito identificar, seleccionar, organizar y clasificar la producción científica con el fin de clasificar las tendencias en la investigación de un tema (Sinoara, Antunes & Rezende, 2017). Los pasos para realizar un MSL se ilustran en la Figura 1, y son: 1) definición de preguntas de investigación, 2) seleccionar bases de datos y establecer criterios de búsqueda, 3) delimitar los resultados y confeccionar una nueva base de datos, y 4) analizar la base de datos con la información bibliográfica. A continuación, se describe el proceso que se llevó a cabo.

Figura 1

Fases para realizar el mapeo sistemático de la literatura



Nota. Elaborada a partir de Ramírez & García (2018) y George (2021)

2.1. Definición de preguntas de investigación

La primera etapa consistió en definir las preguntas que orientaron la investigación. Debido a que el propósito fue conocer la producción científica relacionada con las dos competencias digitales seleccionadas del marco de referencia de la UNESCO (2019), con las competencias investigativas, y con el humanismo, se plantearon los siguientes cuestionamientos:

- Q1 ¿Cómo puede cuantificarse la producción científica que vincula las competencias digitales y el humanismo?
- Q2 ¿Cómo se relacionan la comprensión del papel de las TIC, las competencias investigativas y el humanismo?
- Q3 ¿Qué convergencias existen entre la pedagogía con el uso de las tecnologías y el humanismo?
- Q4 ¿Cómo puede observarse al aprendizaje del docente con las TIC desde la base humanista?
- Q5 ¿Cómo puede definirse al docente 4.0 en el marco del humanismo digital?

2.2. Selección de bases de datos y delimitación de criterios de búsqueda

George Reyes, C. E., Molina Bernal, I. A. & Uribe Uran, A. P. (2022). La competencia digital docente que define al profesor humanista del siglo XXI. *Transdigital* 3(6), 1-31. <https://doi.org/10.56162/transdigital136>

La segunda etapa consistió en localizar los documentos científicos en la base de datos *Scopus*. Se tomó la decisión de utilizarla debido a que es la fuente de información bibliográfica con mayor impacto internacional (Cantú et al. 2019). Se realizó una búsqueda con la restricción temporal que abarca los últimos 10 años (2010-2020). Los términos utilizados fueron *digital competence*, y *digital skills* como elementos principales y *humanism* como elemento contextual. Se filtraron los resultados con base en los siguientes indicadores: 1) que se ubicaran en el campo de las ciencias sociales, y 2) que fueran artículos científicos en versión final.

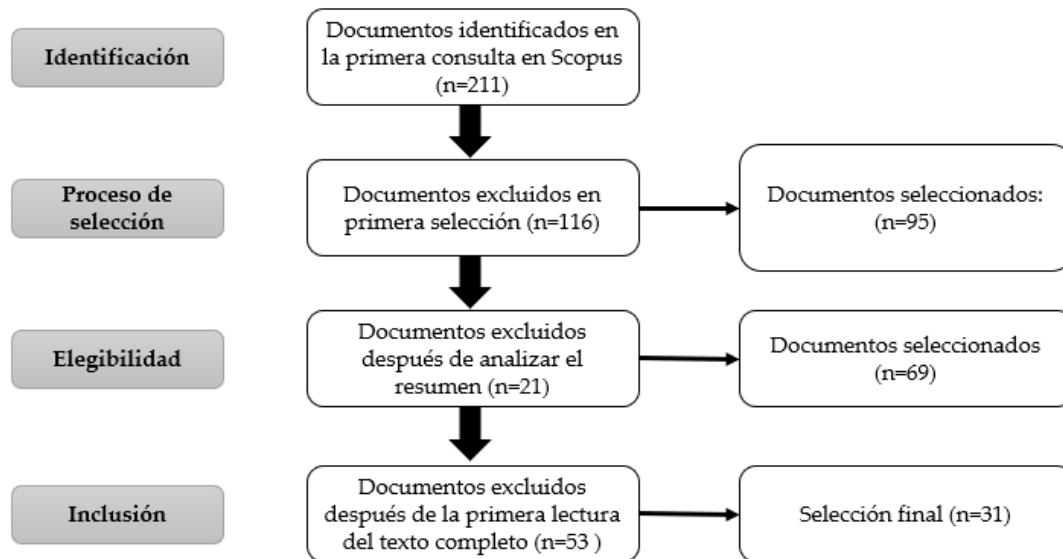
2.3. Delimitación de los resultados y confección de base de datos

Como siguiente paso, se llevó a cabo una delimitación de la producción localizada. Para lograrlo, se utilizó el método PRISMA (Moher, Liberati, Tetzla, Altman & The PRISMA Group, 2009) (Figura 2), que consta de las siguientes fases:

- Identificación. Se recuperaron los resultados de búsqueda de artículos en *Scopus*.
- Proceso de selección. Se excluyeron artículos no relacionados con el tema. Se eliminaron artículos considerados como preprints, erratas, dossiers y editoriales.
- Elegibilidad. Se revisaron los resúmenes de los artículos, así como las palabras clave, seleccionando solamente los documentos que exploraran las competencias digitales desde un enfoque humanista.
- Inclusión. Se realizó una primera lectura rápida de los artículos seleccionados con el propósito de analizar aquellos que en su contenido no existieran aportaciones relacionadas con el tema.

Figura 2

Aplicación del método PRISMA en la investigación



Una vez realizada la depuración de los documentos, se concluyó que se trabajaría con 31 documentos (Anexo). Se elaboró una base de datos en el software Excel con los siguientes campos: 1) autor, 2) título del trabajo, 3) año, 4) datos de la fuente (nombre de la revista, volumen, año, número de artículo, páginas, DOI, 5) resumen, 6) palabras clave, 7) país, y 8) idioma. Finalmente, se asignó a cada documento un identificador secuencial.

2.4. Análisis de la base de datos

Finalmente, se realizó el análisis de la información mediante una lectura detallada de los resúmenes y en algunos casos de los documentos completos para poder dar respuesta a las preguntas planteadas. Se importó la base de datos diseñada en *Excel* al software

VOSViewer, que es una herramienta ampliamente utilizada para realizar análisis bibliométricos (Moreno, 2019; Peirats, Marín & Vidal, 2019). Lo anterior permitió extraer los resúmenes de los trabajos seleccionados, y con ellos crear mapas semánticos que permitieran más fácilmente delimitar las tendencias investigativas.

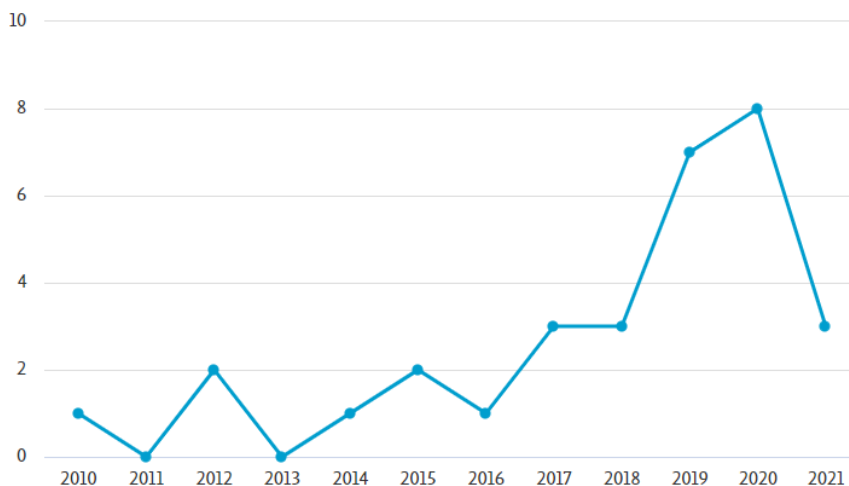
3. Resultados

3.1. Q1 Cuantificación de la producción científica

La evolución de la publicación de los trabajos científicos ha tenido un crecimiento constante, sobre todo a partir del año 2019, cuando se socializaron con la comunidad académica siete artículos en diversas revistas de alto impacto internacional, cantidad que aumentó en el 2020. En la Figura 3 se observa la tendencia diacrónica en *Scopus*. Es necesario mencionar que la baja producción de publicaciones en el 2021 se debe a que al terminar la redacción de este documento aún no concluía el año. Sin embargo, se puede inferir que existen documentos en versión *preprint* que abordan el tema.

Figura 3

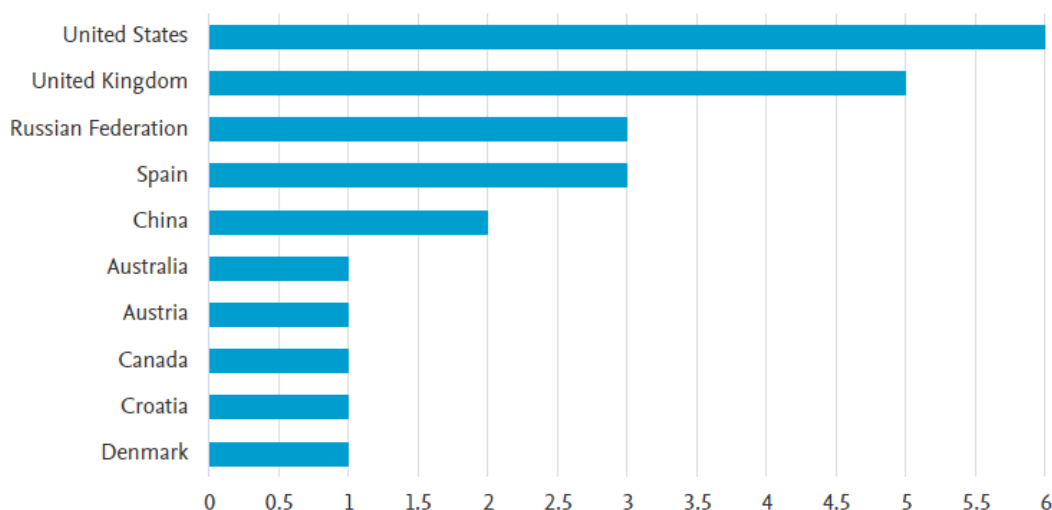
Cantidad de documentos identificados por año



En la Figura 4 puede identificarse que la distribución geográfica de la producción científica del tema de competencias digitales y humanismo proviene de forma mayoritaria de países de habla inglesa, en especial de los Estados Unidos de Norteamérica con 11 publicaciones. En Iberoamérica, destaca España como el país con tres artículos publicados (30.77%). El inglés es el lenguaje más utilizado con un predominio con 15 artículos. Existe una minoría de documentos escritos en chino, croata, ruso y danés. y español respectivamente.

Figura 4

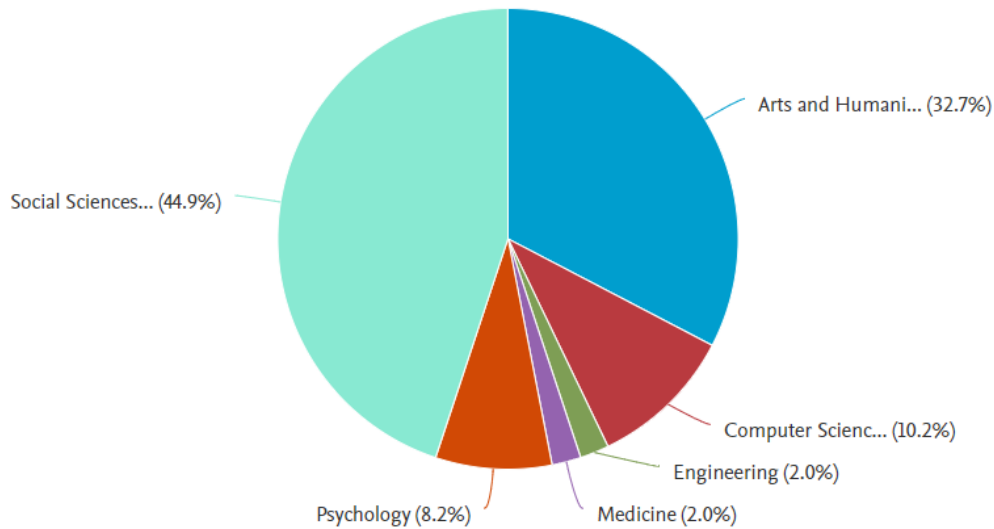
Cantidad de documentos por país



Respecto a las áreas de conocimiento desde las que emerge la producción científica, en la Figura 5 puede identificarse que las ciencias sociales se han encargado de establecer vínculos entre el humanismo y las competencias digitales con un 44.9% del total de los artículos, mientras que disciplinas consideradas como parte de las ciencias exactas han explorado en menor porcentaje el tema (ciencias de la computación=10.2%; ingenierías=2%).

Figura 5¹

Cantidad de documentos por área de conocimiento



Por otra parte, al realizar el análisis de las palabras clave de los artículos, se halló que la distribución geográfica de la producción científica acerca del tema de competencias digitales y humanismo proviene de forma mayoritaria de países de habla inglesa, en especial de los Estados Unidos de Norteamérica con 11 publicaciones. En Iberoamérica, destaca España como el país con 3 artículos publicados (30.77%). El inglés es el lenguaje más utilizado con un predominio con 15 artículos.

¹ Nota. Los títulos de la imagen se presentan en inglés debido a que el software solo trabaja en ese idioma.

Existe una minoría de documentos escritos en chino, croata, ruso y danés. y español respectivamente. Finalmente, se realizó el análisis de los resúmenes (Figura 6)², lo que permitió clasificar las tendencias del estudio de las competencias digitales y el humanismo en cuatro categorías.

Primera (en rojo), relacionada con conceptualizaciones relacionadas con el posthumanismo y el aprendizaje humano (Knox, 2016; Mol, 2020; Paredes & Freitas, 2020; Viega, 2020), así como la importancia de la comunicación y la conversación en el ciberespacio. También se advierten estudios críticos acerca del abandono de la idea que la educación abierta tiene un fin democratizador y liberador y empoderador en sí mismo (Bayne & Jandrić, 2017). En esta categoría también se incorporan los avances de la robótica gestual como un esfuerzo de llevar el humanismo a las prácticas educativas (Adema & Kuc, 2019).

Segunda (en verde), en donde se explora la importancia de la investigación en las humanidades digitales (Jackson, 2012), en particular en el contexto de las plataformas de humanidades digitales y del desarrollo de herramientas de análisis de redes sociales viable para ayudar a los humanistas a interpretar textos en diversos idiomas (Cheng & Chan, 2019). Asimismo, se explora desde la investigación social y filosófica aquellas formas de humanismo que consideran lo humano como un esquema para medir la sociedad marginada por una Matriz Tecnológica Digital que domina a lo humano (Donati, 2021).

Tercera (azul), que recalca la importancia de la protección de datos y la seguridad digital como elementos imprescindibles en las prácticas digitales de los docentes y de los estudiantes (Lundtofte, Odgaard, & Skovbjerg, 2019) e incluso en los procesos de

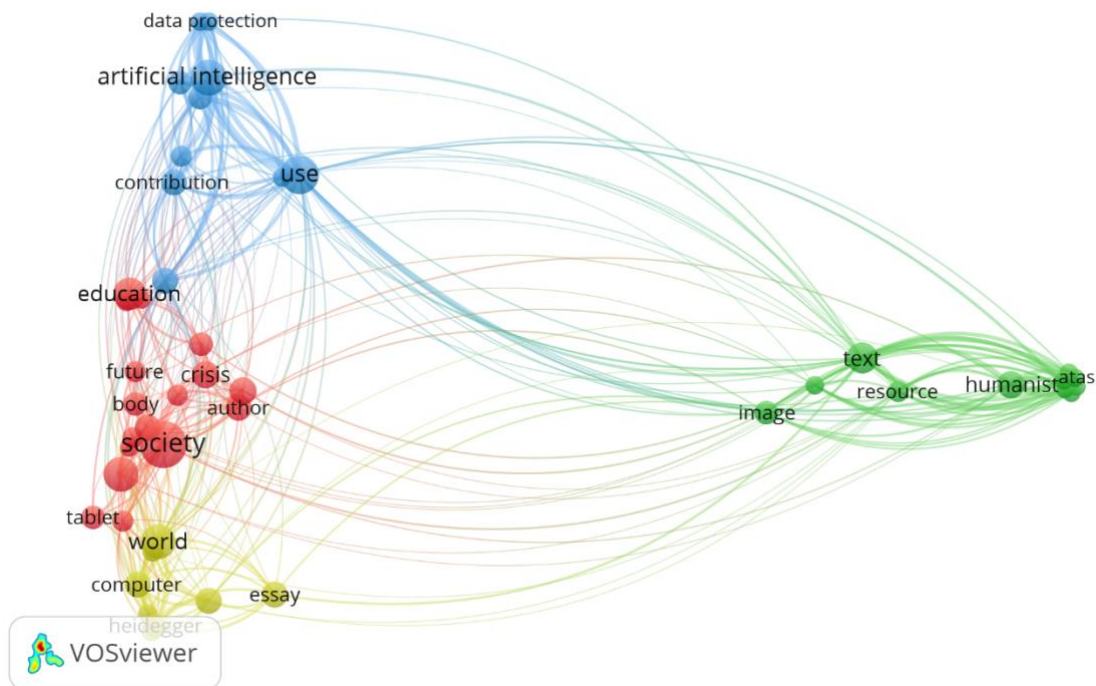
² Nota. Los títulos de la imagen se presentan en inglés debido a que el software solo trabaja en ese idioma.

participación social mediados por el uso de las tecnologías (Cantarini, 2020; Cruddas & Pitts, 2020).

Cuarta (amarillo), que establece una relación entre las computadoras y la filosofía (Gualeni, 2014; Igrek, 2015), en donde se advierte que, aunque el auge del posthumanismo ha planteado un desafío para el humanismo tradicional y la existencia humana, todavía existen esperanzas para construir una especie de eco-civilización en el que las humanidades digitales pueden tender un puente entre la ciencia y humanización (Wang, 2019). En esta categoría también se sugiere que las perspectivas generales para la humanización del conocimiento basadas en el desarrollo de tecnologías digitales conllevan alternativas a la vida sin precedentes y efectos secundarios para las personas y la sociedad (Kravchenko, 2020).

Figura 6

Análisis de tendencias de investigación.



3.2. Q2. Comprensión de las TIC: las competencias digitales y la interrelación con las competencias investigativas

Diversos investigadores como Skryabin et. al. (2015) y Camargo, Bonilla y Melo (2015), han analizado en diferentes contextos la relación de las competencias tecnológicas y las competencias investigativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje identificando que cultivar este tipo de competencias significa conocer cómo hacer una correcta selección de la información, aprender a organizar la información de forma precisa, considerar herramientas digitales para analizarla de forma confiable, colaborar en comunidades de investigación para compartir información y conocimientos así como socializar los hallazgos o resultados de la investigación propia a través de redes de colaboración virtuales, congresos y publicaciones científicas.

Camacho (2014) plantea que, a pesar de la necesidad de incrementar los ambientes virtuales y tecnológicos en el proceso educativo, se observa un deficiente nivel de competencias en el uso de las TIC en los docentes universitarios lo cual afecta el proceso educativo, situación que dificulta el desarrollo de la enseñanza virtual como forma de mejorar la interacción y colaboración entre profesores y alumnos. La comprensión de estas herramientas y sobre todo el desarrollo de las competencias digitales y su vinculación con las competencias investigativas de los docentes permite potenciar y enfocarse en los resultados de aprendizaje.

Esta característica exige la formación y prácticas, demostrando el conocimiento en el buen uso de las herramientas, de las redes y en general los diferentes dispositivos móviles. Es aquí cuando se integra a las competencias investigativas de los docentes, porque la comprensión de las TIC requiere indagar sobre los recursos, el cómo usarlos, evaluarlos, con el ánimo de enfocarlos en las metas de aprendizaje y, sobre todo analizar las capacidades de los estudiantes, para que estos respondan a las necesidades de todos y todas. Con toda

esta comprensión, se podrá avanzar en el diseño de estrategias que incluyan las redes, involucrando a los actores de la comunidad educativa (padres, estudiantes, docentes y otros).

En palabras de Galeano & Heredia (2020), los docentes dentro de sus competencias deben tener un perfil global y llaman la atención en la necesidad de la aplicación de pedagogías activas para el aprendizaje, como son el aprendizaje colaborativo, aprendizaje invertido, la gamificación y los TAPPS (*Thinking-Aloud Pair Problem Solving*; pares pensando en voz alta la solución de un problema). Dentro de los ambientes de aprendizaje TIC, estas estrategias modifican tanto el rol del estudiante, como participante en su proceso de aprendizaje, como el del docente en el facilitador que propone diversos escenarios para el aprendiz.

Dicho marco de competencias que se deben desarrollar o potencializar trae consigo la necesidad de reformular las prácticas que se vienen adelantando en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Suárez, Duarte, Gamboa & Aloiso p.3). La labor educativa exige actualmente que los docentes desarrollen múltiples competencias vinculadas con la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas, en las que los estudiantes sean el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este panorama, la utilización de las TIC y la implementación de la cultura digital dentro del proceso educativo se hacen indispensables de acuerdo con las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

Como se ha manifestado, el papel del docente en este siglo XXI contempla una serie de necesidades de formación TIC, que les permita responder a los estudiantes y que les facilite a los docentes el proceso de planeación y desarrollo didáctico en cada escenario. Para esto, se requiere el desarrollo de una serie de competencias como la creatividad e innovación; el desarrollo del pensamiento crítico; la resolución de problemas; aprender a aprender; la apropiación de las tecnologías digitales; el manejo de la información, la

comunicación; la responsabilidad social y personal; ciudadanía local y global (Lozano, Rosales & Giraldo, 2018). Dichas competencias fueron analizadas en una investigación sobre la implementación del uso los videos juegos y el aporte que traen estos en el desarrollo de las competencias del siglo XXI.

Así, el docente requiere tener un buen desempeño, ya que además de su formación, que es de suma importancia, debe tener un perfil competencial, con una serie de capacidades y habilidades que le permitan tener un desempeño exitoso (Clavijo 2018). Ello implica, dotarse de herramientas acordes a las dinámicas actuales de la sociedad en donde las TIC tienen un impacto favorable en la educación y en donde los tiempos de cambio, se ve manifiesto la necesidad del uso de dichas herramientas. Así, el autor resalta más adelante que “...la docencia universitaria es un proceso sistemático y planeado orientado a la formación del estudiante tanto en el campo disciplinar como en el aspecto humano; ello implica redefinir el perfil competencial del docente universitario...” (Clavijo 2018, p. 7).

Para Rodríguez, Fueyo y Hevia (2021), una adecuada formación docente enfocada a la integración de las TIC en el aula debe ser capaz de generar competencias tanto en los aspectos técnicos, como pedagógicos y metodológicos de estas nuevas herramientas, ya que sin esa combinación las posibilidades de las tecnologías se ven notablemente reducidas.

3.3. Q3. La pedagogía con el uso de las tecnologías y el humanismo

El desarrollo de la pedagogía actual demanda una enseñanza potenciada por las TIC, así como la profundización de los conocimientos, manifestados en la resolución de problemas complejos e interdisciplinarios; también la creación de nevos escenarios, constituyen una base sólida para poder desarrollar procesos de autogestión. La ejercitación de este aspecto fortalece las estrategias y métodos a utilizar en los procesos de enseñanza –aprendizaje, permitiendo enfocar el aprendizaje en los estudiantes.

De allí que en esta época de cambio se ha mostrado que no todos los docentes estaban dotados de las competencias digitales. En esa medida, es un desafío enfrentar los nuevos retos, que siguen enfocados en los objetivos del procesos enseñanza- aprendizaje, demandan una formación constante en herramientas tecnológicas para desarrollar a cabalidad las secuencias didácticas enfocadas directamente a los resultados de aprendizaje. En el caso de Colombia, el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 emitido por el Ministerio de Educación solicitó que al finalizar los programas educativos el estudiante demuestre sus competencias de acuerdo con el perfil, situación que no se puede dejar a un lado.

Igualmente, como se contempla en el informe CEPAL- UNESCO (2020), en el accionar de la pedagogía, su práctica encuentra que los maestros cuentan con debilidades en la formación y de allí muy bajos recursos para enfrentar los retos que se demandan en los diferentes entornos en los cuales se desempeñan, pues los ambientes hoy se entrecruzan con muchos hogares. En este sentido, Aponte y Heredia (2018), asumen que la pedagogía activa para el aprendizaje requiere de educadores globales que transiten hacia un enfoque centrado en el aprendizaje de los estudiantes, para que estos sean partícipes del proceso, reflexionen, haga críticas, usen y apliquen el conocimiento para la toma de decisiones.

De acuerdo con ello, los docentes necesitan tanto las competencias instrumentales para usar con propiedad software y hardware, como también necesitan adquirir competencias pedagógicas para el uso de todos estos medios TIC en sus distintos roles. Para ello, requieren formarse para lograr una correcta articulación entre la tecnología, la pedagogía y el dominio de los contenidos (Morales et al., 2019). Cobra entonces la pedagogía una inmensa importancia, puesto que ningún recurso tecnológico tendría sentido si se introduce en el aula sin pensar antes *para qué, para quién, cómo* va a ser usado y *qué aprendizajes* y competencias se pretende lograr con él. La respuesta a estos interrogantes se centra en una verdadera pedagogía en el aula para innovar, investigar o transformar

implementando nuevas formas de entender la educación, como también de enseñar y aprender.

Ante este panorama, como lo destacan Cardini, Bergamaschi, D' Alessandre, Torre y Olliver (2020), es crucial que los docentes puedan tener acceso a los contenidos pedagógicos digitales. Unos contenidos que se diversificarán, con el fin de que estos puedan seguir cumpliendo con el propósito de la enseñanza -aprendizaje. Al mismo tiempo, contar con recursos educativos digitales, que les permitan organizar el conocimiento y dejarlo al alcance de los estudiantes. Aquí son varias las herramientas, páginas, aulas virtuales, recursos TIC y portales que están apoyando al docente y le están permitiendo llevar de manera eficaz las secuencias didácticas de las sesiones de clases. En sí, se han generado en estos tiempos infinidad de recursos, que llegan a dinamizar las prácticas activas de los docentes y a potenciar las diferentes maneras de enseñar y aprender en entornos presenciales y no presenciales.

3.4. Q4. Aprendizaje de los docentes para utilizar las tecnologías

Como bien lo describe la Unesco, esta característica está marcada por la necesidad de la adquisición, profundización y creación de los conocimientos. De allí que, por ejemplo, el aprendizaje de los docentes se inicia y fortalece con la alfabetización digital, la necesidad del trabajo en redes y la creación de ambientes de cooperación que lleven al docente a formarse como innovador-creador-investigador, aspectos que demandan, sin duda, un perfeccionamiento continuo, pues reclama directamente el desarrollo de la alfabetización digital.

Solo con ese desarrollo se podrá innovar generando prácticas apropiadas al entorno en que se desenvuelva, se logrará examinar las actividades que se adelantan, el uso adecuado de los recursos, los métodos que se han venido desarrollando y los aspectos que

se deben renovar. Este aprendizaje llevará a replantear la planeación de las sesiones de clases, ya que la prioridad es enseñar para toda una vida y ello plantea, de entrada, la importancia de acudir a nuevos modelos y estrategias que permitan transformar las prácticas docentes. Uno de ellos, la posibilidad de que los docentes se apropien de las TIC y ello implica procesos de formación continua que invita a los docentes a aproximarse al acceso, uso y aplicación de los diversos materiales (Arnove, 2020).

Por otra parte, Covadonga (2019), plantea que el actual modelo de educación se caracteriza por su interés en la cooperación y la marcada interacción como pilares del proceso de aprendizaje entre profesor y alumno, incorporando el aprendizaje y las metodologías activas, el análisis para la correcta toma de decisiones, como también, la relevancia que tiene para el estudiante, el pensamiento estratégico. También recomienda explorar los aspectos del juego y creación de entornos reales usando las TIC, tanto para el acceso, como para la organización y creación como para la difusión de contenidos. Esto reclama, una planeación activa, creativa e innovadora por parte de los docentes, pero al mismo tiempo, trabajar colaborativamente con los otros y las diversas disciplinas.

En otro análisis, Brockbank y McGill (2002) señalan que el aprendizaje del docente en la universidad, debe potenciar actividades que ayuden al estudiante a estructurar sus razonamientos, perspectivas, potencialidades y capacidad creativa, lográndose con ello una mayor gestión de lo aprendido, y confiriendo un papel protagónico al estudiante de su propio proceso de instrucción. En este sentido, el aprendizaje, bajo una visión multidisciplinar persigue que los estudiantes aprendan a aprender y aprendan a pensar de manera crítica y reflexiva, lo cual les beneficiará en su futuro campo laboral, a fin de adquirir un adecuado desarrollo de habilidades y competencias que les permitan transitar con éxito el advenimiento de los nuevos desafíos tecnológicos.

Las anteriores afirmaciones implican que, de manera insoslayable, todos los docentes deben sumergirse en procesos de aprendizaje en el uso de las TIC para estar preparados para la enseñanza de sus estudiantes y con ello maximizar sus oportunidades de formación. Las universidades necesitan docentes con profundas competencias en tecnologías de información y comunicación, preparados para enseñar de manera eficaz, integrando al mismo tiempo en su enseñanza conceptos y habilidades que estas posibilitan (UNESCO, 2019).

3.5. Q5. El docente 4.0 en el marco del humanismo digital

Es innegable que la incorporación de tecnologías digitales en las escuelas ha generado una brecha de aplicación de la tecnología educativa. De esta forma, una propuesta aparentemente beneficiosa para mejorar el desempeño de los estudiantes ha puesto en constante predicamento a los docentes. A pesar de ello, la historia del docente en cuanto a su convivencia con las tecnologías ha revelado una narrativa humanista que combina aspectos que podrían ayudar a repensar las posibilidades de las tecnologías en la educación (Paredes & Freitas, 2020).

De esta forma, es menester para el docente del siglo XXI, sumergido en la posmodernidad y su consecuente imperativo en cuanto a la apropiación y uso de las TIC en su labor, conservar su esencia humanista y educadora, la cual debe ser permeada por dos aspectos fundamentales: el humanismo y la cultura, entendidos como el cultivo de sí mismo en la búsqueda de la plenitud humana y la capacidad de acceder a las grandes tradiciones del pensamiento humanístico.

El modelo pedagógico contemporáneo trae consigo implicaciones entre las que se incluyen el aprendizaje activo, el logro de la formación integral y con ella el desarrollo de destrezas fundamentales para todo profesional en toda época: saber leer, saber hablar, saber

escribir, saber pensar y con ello lograr en el educando, el desarrollo de competencias comunicativas, investigativas, sociales e interpersonales que permitan la aplicación de ese conocimiento en distintos contextos.

Para Orduz (2020), el nuevo paradigma pedagógico, debe propiciar el silencio activo, de forma que permita al individuo diferenciar y comprender los límites del discurso de las ciencias. Es decir, debe estimular en el estudiante la capacidad y actitud de reflexión hacia los elementos informativos que recibe e impulsar el esfuerzo de alcanzar un pensamiento propio, así como orientar éticamente al educando. Según el autor, deben ser supuestos básicos en la educación superior: la formación intelectual, la inteligencia cultivada, la capacidad de discernir el valor de cada campo del conocimiento y la adquisición de conocimientos de alcance general. Para lograrlo, se debe concebir al estudiante como un ser que busca con la educación superior su perfección personal y por lo tanto es sujeto de cultivarse, madurar y desarrollar su persona.

Para lograr la cultura en el estudiante, se requiere de unidad de enseñanza y multi-diversidad de saberes. Es decir, que haya estímulo y orientación en el proceso de enseñanza en el alumno, de forma que este sea capaz de integrar distintas enseñanzas, y organizarlas para su propia maduración del conocimiento. El logro de este cometido en la era de las TIC requiere del estudio de las humanidades y de la filosofía como elementos insustituibles en el proceso de formación universitaria. Ambas disciplinas han de estimular en el estudiante su capacidad y actitud de reflexión frente al cúmulo de información que recibe, decantándola hacia un pensamiento propio. De igual forma, son ambos vehículos apropiados para orientar éticamente a la juventud en una sociedad permeada por la incertidumbre y el caos. En síntesis, el humanismo y la cultura coadyuvan a que la educación superior vaya más allá de una formación especializada y basada en la mera transmisión de saberes para que trascienda el reduccionismo e integre y articule los saberes.

Conclusiones

A partir de las seis dimensiones mencionadas se ha perfilado un modelo de evaluación de competencias digitales más holístico que recupera y profundiza en las complejidades de la praxis educativa, lo que permite superar a los marcos de referencia consultados en cuanto al entendimiento de que la actividad docente se encuentra inmersa en distintas particularidades que condicionan la utilización de las tecnologías.

Frente a los diferentes interrogantes planteados en este estudio, se pudo encontrar que la producción científica, que vincula las competencias digitales y el humanismo, evidencia que las ciencias sociales se han encargado de establecer vínculos entre el humanismo y las competencias digitales, mientras que disciplinas consideradas como parte de las ciencias exactas, han explorado en menor porcentaje el tema. Cuando se realizó el análisis de las palabras clave que se integran en los artículos, se pudo identificar que la distribución geográfica de la producción científica del tema de competencias digitales y humanismo proviene de forma mayoritaria de países de habla inglesa, en especial de los Estados Unidos de Norteamérica. Y en el análisis de los resúmenes, se pudo clasificar las tendencias del estudio de las competencias digitales y el humanismo en cuatro categorías.

En lo referente a la relación de la comprensión del papel de las TIC, las competencias investigativas y el humanismo, se halló en el estudio que el uso y apropiación de las TIC en los procesos de aprendizaje es un imperativo para el docente del siglo XXI, que permite maximizar las oportunidades de formación, lo cual implica de antemano procesos de formación y autoformación. Por ello, y para el éxito del docente del siglo XXI, se requiere su continua alfabetización digital, el trabajo colaborativo, bajo ambientes de cooperación, como también, incluir elementos y estrategias que se enmarcan en la innovación y el perfeccionamiento continuo. De allí que, como lo plantea Waheed (2008), las instituciones

educativas, requieren de equipos de docentes formados en competencias digitales que les permita hacer una correcta selección de la información para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, y cuando se analizaron las convergencias que existen entre la pedagogía con el uso de las tecnologías y el humanismo, se encontró que los docentes necesitan formarse para conseguir una correcta articulación entre la pedagogía, la tecnología y el dominio de los contenidos. Pero también se requiere que, desde la pedagogía, se repiense en el uso de la tecnología, qué se espera de su uso, cómo se va a desarrollar en el proceso, qué aprendizajes se persiguen y cómo evidenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Cuando se estudió cómo se puede observar al aprendizaje del docente con las TIC desde la base humanista, se reitera en el estudio, la relevancia en los procesos de formación TIC de los docentes, su aprendizaje constante, el cual se inicia y se va fortaleciendo con la alfabetización digital. Además, centra la base en la importancia de adelantar el trabajo en redes y la creación de secuencias didácticas y ambientes que lleven a los docentes a continuar formándose como investigadores-innovadores y creadores.

Para concluir, ante la interrogante ¿cómo puede definirse al docente 4.0 en el marco del humanismo digital?, se pudo establecer que es crucial que el docente del siglo XXI, sumergido en la posmodernidad y su consecuente imperativo en cuanto a la apropiación y uso de las TIC en su labor, requiere conservar su esencia humanista, educadora y formadora. Esta debe ser permeada por dos aspectos fundamentales: el humanismo y la cultura, entendidos estos, como el cultivo de sí mismo, en la búsqueda de la plenitud humana y la capacidad de acceder a las grandes tradiciones del pensamiento humanístico. Esto lleva a repensar el papel del docente de hoy, un docente que acompaña el proceso del aprendizaje del alumno, que planea desde la formación integral del educando y, con ello, contribuye al

desarrollo de destrezas fundamentales para el profesional como son: saber leer, saber hablar, saber escribir, saber pensar; saber convivir y con ello, lograr que el educando, desarrolle las competencias comunicativas, investigativas, sociales e interpersonales.

Referencias

- Aponte C. & Heredia, M. (2020). *Competencias del profesor Global. Caja de herramientas para la Internacionalización del Currículo*. Dirección de Cooperación y Desarrollo Internacionales. Institución Universitaria. https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/Relaciones_Internacionales/2020/competencias-del-profesor-global.pdf
- Araya, V. & Orellana, X. (2018). Representaciones de docentes universitarios respecto a las TIC en la acción práctica: Algunas claves para el diseño de instancias formativas. *Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 3, 45-58. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/547/440>
- Arnové, R. (2020). Imagining what education can be post-COVID-19. Prospects. *Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 48, (1-2), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09474-1>
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Ediciones Morata.
- Cabero A, & Valencia, R. (2020). Y COVID-19 transformó el sistema educativo: reflexiones y experiencias para aprender. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (15), 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Camacho, L. (2014). Nuevos roles de los docentes en la educación superior: hacia un nuevo perfil y modelo de competencias con integración de las TIC. *Revista Ciencia y Sociedad*, 39(4), 601-640. <http://dx.doi.org/10.22206/CYS.2014.V39I4.PP601-640>
- Camargo, E., Bonilla, E. & Melo, G. (2015). Competencias investigativas: desarrollo de habilidades para la construcción del conocimiento en la formación profesional. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 10(1), 1418-1426. <http://www.theibfr.com/ARCHIVE/ISSN-1941-9589-V10-N1-2015.pdf>
- George Reyes, C. E., Molina Bernal, I. A. & Uribe Uran, A. P. (2022). La competencia digital docente que define al profesor humanista del siglo XXI. *Transdigital* 3(6), 1-31. <https://doi.org/10.56162/transdigital136>

- Campos, H. & Ramírez, M. (2018). Las TIC en los procesos educativos de un centro público de investigación. *Apertura*, 10(1), 56-70. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1>
- Cantú, V., Glasserman, L. & Ramírez, M. (2019). Comportamiento métrico sobre evaluación de la educación en emprendimiento. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información* 33(79), 99-117. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57902>
- Cardini A., Bergamaschi, A., D' Alessandre, V., Torre, E. & Olliver, A. (2020). *Educación en Pandemia: entre aislamiento y distancia Social*. BID – Banco Interamericano de Desarrollo. Ministerio de Educación de Tucumán (educaciontuc.gov.ar).
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>
- Castañeda, L., Esteve, F. & Adell, J. (2018). ¿Por qué hace falta repensar y definir la competencia docente para el mundo digital? *RED Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- CEPAL–UNESCO (2020). *Informe COVID-19 CEPAL UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario del Siglo XXI. *Revista Espacios*, 39(20), 22-37. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
- Covadonga de la Iglesia, M. (2019). Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. *Revista Innovación Educativa*, 19(80), 1665-2673.
<https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-80/Caja-de-herramientas-4-0-para-el-docente.pdf>
- Decreto 1330 (2019). Ministerio de Educación de Colombia. “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015”.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- George, C. & Salado, L. (2019). Competencias investigativas con el uso de las TIC en estudiantes de doctorado. *Apertura*, 11(1), 40-55. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1387>
- George, C. (2021). Mapeo sistemático sobre la aplicación de la obra de Pierre Bourdieu en la Educación Superior. *Revista Fuentes*, 23(2), 230-243.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12307>
- George Reyes, C. E., Molina Bernal, I. A. & Uribe Uran, A. P. (2022). La competencia digital docente que define al profesor humanista del siglo XXI. *Transdigital* 3(6), 1-31. <https://doi.org/10.56162/transdigital136>

- IESALC-UNESCO. (2020). El Coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Lerner, J. & Gil, L. (2001). El método Analítico en el Ámbito Pedagógico. *Revista Universidad EAFIT*, 37(123), 9-20. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/979>
- Lozano, Y., Rosales, A. & Giraldo, J. (2018). Competencias del Siglo XXI: ¿Cómo desarrollarlas mediante el uso de videojuegos en un contexto multigrado? *Panorama*, 12(23), 6-17. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1191>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzla, J. Altman, D., & The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Plos Medicine*. 6, e1000097. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Morales, J., Cote, M., Molina, I. & Rodríguez, S. (2019). Las TIC y su impacto en los resultados académicos: un análisis a partir del modelo TPACK. En Molina, A., Morales, J. & Rodríguez, S. *Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 35–72). Universidad Sergio Arboleda. <https://doi.org/10.22518/book/9789585511743/ch02>
- Moreno, A. (2019). Estudio bibliométrico de la producción científica en Web of Science: Formación Profesional y blended learning. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 56, 149-168. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.08>
- Orduz, M. (2020). La formación integral y la misión humanista de la Educación Superior en América Latina. Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Centro Editorial. Ediciones FEDICOR.
- Peirats, J., Marín, D. & Vidal, M. (2019). Bibliometría aplicada a la gamificación como estrategia digital de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 60. <http://dx.doi.org/10.6018/red/60/05>
- Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S. & Mattsson, M. (2008). Systematic Mapping Studies in Software Engineering. *Proceedings of the 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 68–77.
- Rodríguez, C. Fueyo, A. & Hevia, I. (2021). Competencias digitales del profesorado para innovar en la docencia universitaria. Estudios de casos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 71-97. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.86305>
- George Reyes, C. E., Molina Bernal, I. A. & Uribe Uran, A. P. (2022). La competencia digital docente que define al profesor humanista del siglo XXI. *Transdigital* 3(6), 1-31. <https://doi.org/10.56162/transdigital136>

- Rojas E. (2019). Ética en la tecnología educativa: una visión a la luz de textos filosóficos sobre la técnica. En Molina, A., Morales, J. & Rodríguez, S. *Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 179–220). Universidad Sergio Arboleda. <https://doi.org/10.22518/book/9789585511743/ch02>
- Salkind, N. (2018). *Exploring Research*. Pearson
- Sinoara, R., Antunes, J. & Resende, O. (2017). Text mining and semantics: a systematic mapping study. *Journal of the Brazilian Computer Society*, 23(9), 7-22. <http://doi.org/10.1186/s13173-017-0058-7>
- Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L. & Zhang, D. (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers & Education*, 85, 49-58. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515000457>
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencia en TIC para Docentes*. UNESCO.
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency framework for teachers*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for teachers*. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214694.pdf>
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- World Economic Forum. (2020). *4 ways Covid-19 could change how we educate future generations*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/4-ways-covid-19-education-future-generations/>

Anexo

No. Artículo

- 1 Adema, J., & Kuc, K. (2019). Unruly gestures: Seven cine-paragraphs on reading/writing practices in our post-digital condition. *Culture Unbound*, 11(3), 190-208. <https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.2019111190>
 - 2 Bayne, S., & Jandrić, P. (2017). From anthropocentric humanism to critical posthumanism in digital education. *Knowledge Cultures*, 5(2), 197-216. <https://doi.org/10.22381/KC52201712>
 - 3 Bourret, C. (2012). Issues of information and communication for new managerial approaches: The challenges of the french health system. *Journal of Computing and Information Technology*, 20(3), 195-200. <https://doi.org/10.2498/cit.1002097>
 - 4 Cantarini, P. (2020). Artificial intelligence and pandemic control: Digital biopolitics and the end of the era of humanism. [Inteligência artificial e controle de pandemias: Biopolítica digital e o fim da era do humanismo] *Revista Juridica*, 4(61), 261-277. <https://doi.org/10.21902/revistajur.2316-753X.v4i61.4609>
 - 5 Chen, C. -, & Chang, C. (2019). A chinese ancient book digital humanities research platform to support digital humanities research. *Electronic Library*, 37(2), 314-336. <https://doi.org/10.1108/EL-10-2018-0213>
 - 6 Cruddas, J., & Pitts, F. H. (2020). The politics of postcapitalism: Labour and our digital futures. *Political Quarterly*, 91(2), 275-286. <https://doi.org/10.1111/1467-923X.12853>
 - 7 de Albeniz, I. M. (2010). The trap of anthropomorphism. towards a (more) complex social interface. *Athenea Digital*, (19), 89-109.
 - 8 Donati, P. (2021). A critical realist perspective on humanness as a meaningful re-entry of relational distinctions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 51(1), 49-71. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12252>
 - 9 Frauenberger, C. (2019). Entanglement HCI the next wave? *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 27(1) <https://doi.org/10.1145/3364998>
 - 10 Fuchs, C. (2019). M. N. roy and the frankfurt school: Socialist humanism and the critical analysis of communication, culture, technology, fascism and nationalism. *TripleC*, 17(2), 249-286. <https://doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1118>
 - 11 Fuchs, C. (2020). Towards a critical theory of communication as renewal and update of marxist humanism in the age of digital capitalism. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 50(3), 335-356. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12247>
 - 12 Gualeni, S. (2014). Augmented ontologies or how to philosophize with a digital hammer. *Philosophy and Technology*, 27(2), 177-199. <https://doi.org/10.1007/s13347-013-0123-x>
 - 13 Henke, J. (2017). Ava's body is a good one": (dis)embodiment in ex machina. *American, British and Canadian Studies*, 29(1), 126-146. <https://doi.org/10.1515/abcsj-2017-0022>
-

-
- 14 Igrek, A. Z. (2015). Beyond malaise and euphoria: Herbrechter's critical post-humanism. *Comparative and Continental Philosophy*, 7(1), 92-97. <https://doi.org/10.1179/1757063815Z.00000000052>
 - 15 Jackson, J. L. (2012). Ethnography is, ethnography ain't. *Cultural Anthropology*, 27(3), 480-497. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2012.01155.x>
 - 16 Jordan, R. (2021). Distributed agencies in dramatic form: A posthuman perspective on Lucy Prebble's *The Sugar Syndrome* and Sarah Ruhl's *Dead Man's Cell Phone*. *Modern Drama*, 64(1), 1-23. <https://doi.org/10.3138/md.64.1.1055>
 - 17 Knox, J. (2016). Posthumanism and the MOOC: Opening the subject of digital education. *Studies in Philosophy and Education*, 35(3), 305-320. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9516-5>
 - 18 Kravchenko, S. A. (2020). Development of the subject of sociology: From monodisciplinarity to inter- and post-disciplinarity. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 2020(3), 16-26. <https://doi.org/10.31857/S013216250008794-6>
 - 19 Kravchenko, S. A. (2021). From formal rationality to the digital one: Side-effects, ambivalences, and vulnerabilities. *RUDN Journal of Sociology*, 21(1), 7-17. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-7-17>
 - 20 Lundtofte, T. E., Odgaard, A. B., & Skovbjerg, H. M. (2019). Absorbency and utensilency: A spectrum for analysing children's digital play practices. *Global Studies of Childhood*, 9(4), 335-347. <https://doi.org/10.1177/2043610619881457>
 - 21 Malshe, A. P., & Bapat, S. (2020). Quo vadimus: Humanism, going beyond the boundaries of capitalism and socialism. *Smart and Sustainable Manufacturing Systems*, 4(3) <https://doi.org/10.1520/SSMS20200060>
 - 22 Milesi, L. (2020). The remediation of (post-)humanities. *Word and Text*, 10, 126-142.
 - 23 Mol, E. (2020). Roman cyborgs! on significant otherness, material absence, and virtual presence in the archaeology of Roman religion. *European Journal of Archaeology*, 23(1), 64-81. <https://doi.org/10.1017/eea.2019.42>
 - 24 Moreno Sardà, A., Molina Rodríguez-Navas, P., & Simelio Solà, N. (2017). CiudadaníaPlural.com: From digital humanities to plural humanism. *Revista Latina De Comunicación Social*, 72, 87-113. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1155>
 - 25 Oliveros, P. (2019). Tripping on wires: The wireless body: ¿who is improvising? *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 14(1), 145-153. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/index>
 - 26 Paredes-Labra, J., & Freitas Cortina, A. (2020). The representations of the future teachers on the uses of technology in school. A narrative study. *Teoría de la Educación*, 32(2), 157-180. <https://doi.org/10.14201/TERI.21616>
 - 27 Plekhanova, I. I. (2018). Naive and game in primitivism as a strategy for overcoming post-modern relativism. *Journal of Siberian Federal University - Humanities and Social Sciences*, 11(3), 396-413. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0235>
-

-
- 28 Russell, C. (2015). Leviathan and the discourse of sensory ethnography: Spleen et idéal. *Visual Anthropology Review*, 31(1), 27-34. <https://doi.org/10.1111/var.12059>
- 29 Sutko, D. M. (2018). Ghost writer in the machine: The politics of determining the machinic/expressive functions of software. *Communication and Critical/ Cultural Studies*, 15(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/14791420.2017.1412487>
- 30 Viega, M. (2018). A humanistic understanding of the use of digital technology in therapeutic songwriting. *Music Therapy Perspectives*, 36(2), 168-174. <https://doi.org/10.1093/mtp/miy014>
- 31 Wang, N. (2019). The rise of posthumanism: Challenge to and prospect for mankind. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 12(1). <https://doi.org/10.1007/s40647-018-0242-y>
-