

Proceso de definición de las competencias digitales para su evaluación en la educación superior en estudiantes de la carrera de psicología.

Fernández Zalazar, Diana, Jofre, Cristian, Fiotti, Julieta y Odeon, Lucia.

Cita:

Fernández Zalazar, Diana, Jofre, Cristian, Fiotti, Julieta y Odeon, Lucia (2019). *Proceso de definición de las competencias digitales para su evaluación en la educación superior en estudiantes de la carrera de psicología. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristianmartinjofre/20>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pskd/c0d>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Proceso de definición de las competencias digitales para su evaluación en la educación superior en estudiantes de la carrera de psicología.

Fernández Zalazar, Diana Concepción, Jofre, Cristian Martín, Fiotti, Julieta y Odeon, Lucía.

Cita:

Fernández Zalazar, Diana Concepción, Jofre, Cristian Martín, Fiotti, Julieta y Odeon, Lucía (2019). *Proceso de definición de las competencias digitales para su evaluación en la educación superior en estudiantes de la carrera de psicología. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/976>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/wE6>

PROCESO DE DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES PARA SU EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Fernández Zalazar, Diana Concepción; Jofre, Cristian Martín; Fiotti, Julieta; Odeon, Lucía
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El artículo presenta el proceso de delimitación conceptual del constructo “competencias digitales” para el diseño y validación de un instrumento de medición en estudiantes de nivel superior en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se describen el contexto de surgimiento de las competencias transversales y los antecedentes teóricos específicos a las competencias digitales. Por último se detalla el proceso llevado a cabo hasta el momento en función de los objetivos de trabajo dentro del marco del proyecto UBACyT 2018-2019: “Usos y apropiación de las TIC en función de las competencias digitales en la construcción de conocimiento de los estudiantes de psicología de la UBA”.

Palabras clave

Competencias digitales - TIC - Educación superior - Enseñanza - Aprendizaje

ABSTRACT

PROCESS OF DEFINITION OF DIGITAL COMPETENCE FOR EVALUATION IN HIGHER EDUCATION IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY CAREER

This paper develops the process of conceptual delimitation of the construct “digital competence” for the design and validation of a measurement tool to be used with students of higher level at School of Psychology of the University of Buenos Aires. The context in which cross competences appeared, as well as the specific theoretical foundations, are both described here. Finally, there is a detailed description of the process followed up to date, based on the work goals within the framework of UBACyT 2018-2019 project “Uses and appropriation of ICTs related to digital competences in the construction of knowledge in students of Psychology at the University of Buenos Aires”.

Key words

Digital competences - ICT - Higher education - Teaching - Learning

Introducción.

La temática abordada se inserta en el marco de las investigaciones UBACyT 2008-2010 “Observatorio de los usos de las TICs en jóvenes ingresantes a la universidad de Buenos Aires y su relación con la construcción de estrategias didácticas”; 2010-2012, “Usos de las TICs en estudiantes universitarios y su relación con la motivación hacia el aprendizaje” y 2012-2014 “Usos de las TICs en estudiantes universitarios y su relación con las estrategias de aprendizaje y estudio”.

Observando la heterogeneidad de las propuestas y definiciones en torno a las competencias en general, y las competencias digitales en particular, realizamos una delimitación conceptual del constructo tomando en cuenta la revisión de la literatura existente y acorde a las características socio-culturales en nuestro medio.

La importancia de las competencias digitales radica en su potencialidad para establecer un marco de trabajo que ubica en interrelación directa los aspectos pedagógico-didácticos de la enseñanza en el nivel superior y su pasaje y utilización efectiva en los entornos laborales de las distintas disciplinas bajo escenarios aceleradamente cambiantes y complejos. Por otra parte, las competencias digitales implican el desarrollo de un bagaje de conocimientos, habilidades y valoraciones que operan directamente sobre las innovaciones tecnológicas y sus diferentes adopciones por parte de los distintas disciplinas. Con lo cual, la medición de las competencias digitales en contextos de aprendizaje posibilitaría el diseño y la realización de estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes al diagnóstico de situación.

Contexto y aproximación a las Competencias

Para situar el contexto de trabajo de la presente investigación, es importante reconocer que las características y dinámicas propias de época plantean ciertos desafíos al enfoque tradicional de la educación superior.

La sociedad de la información y del conocimiento en la que ya nos hemos consolidado, “dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudada-

nos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. En otras palabras, el problema no es ya la cantidad de información que los estudiantes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales y sociales” (Pérez Gómez, 2007).

Bajo estas coordenadas socio-históricas, el incremento del nivel de exigencias para integrarse en la sociedad del conocimiento produce una separación aún más explícita entre quienes poseen las competencias necesarias para ello y quienes carecen de las mismas, expuestos a la marginación y exclusión (Gobierno Vasco: Departamento de Educación, 2009). Algunas de las características mencionadas incluyen:

- a. El incremento del nivel general de formación, lo que no evita que, contradictoriamente, un 10% aproximado de la población se quede sin ninguna titulación reconocida.
- b. La crisis permanente de los contenidos formativos, que pronto quedan obsoletos ante el rápido avance del progreso científico-técnico y las nuevas circunstancias económico-sociales que conlleva. Aumentando la importancia de fortalecer la capacidad de aprender a lo largo de la vida más que proporcionar un gran bagaje de conocimientos. La “inflación” del currículo, que desborda a los educadores a quienes se responsabiliza frecuentemente de los problemas sociales.
- c. La orientación hacia la vida después de la escolarización re-marcando la búsqueda de la transferencia de los aprendizajes y su adecuada aplicación en una diversidad de contextos.
- d. El cambio de paradigma educativo, centrado ya no en el docente y la escuela, sino en el sujeto aprendiz. El aporte de las diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas (conductismo, constructivismo, cultivo de la inteligencia emocional, etc.) que acentúan la importancia de la efectividad, significación e integración de los aprendizajes.
- e. Por último, el equilibrio entre los modelos de gestión de la enseñanza y la evaluación de los resultados, con el reconocimiento de que la calidad de los sistemas educativos depende no sólo de los recursos (con su importancia lógica) sino de la evaluación y control de los resultados. (Gobierno Vasco, Departamento de Educación, 2009).

La delimitación de lo que actualmente se denominan “competencias” no proviene específicamente del área educativa, sino de la confluencia de fenómenos educativos, sociales, económicos, y laborales. No obstante, la dimensión educativa ha dado lugar a una enorme repercusión y discusión de sus características y viabilidad actual, replanteando los modelos de enseñanza y aprendizaje tradicionales. Específicamente en la propuesta de educación superior por competencias se tiende a que las universidades se relacionen mucho más con las demandas y

necesidades del sector productivo para organizar las propuestas de aprendizajes, de manera que sean relevantes para la incorporación eficiente de los egresados al campo laboral. Esto pone de relieve el uso de modelos basados en competencias para la planificación curricular y la definición de los perfiles de egreso (Memorias del Seminario Internacional, 2005).

El Informe DeSeCo (elaborado por la OCDE) define el término competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (DeSeCo, 2005). Por su parte, el Parlamento Europeo (2006) menciona que “las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. Se trata de un “saber hacer”, un saber que se aplica y es susceptible de adecuarse a una diversidad de situaciones y contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Se las entiende como la articulación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. Implica que frente a una situación dada quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas, tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y está involucrado de tal forma que le permite asumir actitudes acordes con sus principios y valores (Memorias del Seminario Internacional, 2005).

Hay cierta convergencia en los aspectos que componen a la competencia. Se la entiende como el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto singular. No todo desempeño es una competencia; pero una competencia no puede prescindir de un desempeño, ya que se hace evidente por medio de este último. Así la competencia emerge de la intersección entre los conocimientos factuales y declarativos (saber conocer), habilidades y destrezas (saber hacer), y actitudes y valores (saber ser) (Pimienta Preto, 2012). En la literatura se formulan diferentes categorizaciones de las competencias. La más aceptada contempla tres categorías: 1) Las competencias Básicas, también llamadas Instrumentales, que son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo, tales como: la habilidad para la lecto-escritura, la comunicación oral, y el cálculo. En general, no se aprenden en la educación superior, salvo algunas como el manejo de software básico. 2) Las competencias Genéricas,

denominadas también Transversales, Intermedias, Generativas o Generales, que se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción, tales como la capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar, etc. 3) Las competencias Especializadas, Específicas o Técnicas, que tienen relación con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales, tales como: la operación de maquinarias especializadas, la formulación de proyectos de infraestructura (Memorias del Seminario Internacional, 2005).

Las competencias digitales.

Si bien no hay univocidad en la definición de las competencias ligadas al uso de las TIC, nos encontramos con ciertas constantes que permiten al menos encontrar algunos puntos en común como para pensar en la construcción de una definición que pueda ser operacionalizada en el contexto de la Universidad. Entendemos que las competencias digitales son transversales y/o genéricas ya que se apoyan en las competencias básicas y las trascienden en el sentido de poder darles una mayor posibilidad de articulación entre las diversas áreas o dominios de conocimiento y contextos de desempeño.

Dada la polisemia del término es que encontraremos definiciones de competencias ligadas a las TIC denominadas como e-skill, e-competence, o competencias digitales. Plantearemos algunas definiciones para luego explicitar nuestra propuesta.

Para Cristóbal Cobo: “Las e-competencias son un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades para explotar el conocimiento tácito y explícito, reforzado por la utilización de las tecnologías digitales y la utilización estratégica de la información. Las E-competencias van más allá de la utilización específica de las TIC, incluye el uso eficiente de la información y la aplicación de los conocimientos para trabajar individualmente y colaboración en contextos cambiantes.” (2009, p. 25).

En cambio Jenkins hablará de nuevas alfabetizaciones mencionando: “Las nuevas alfabetizaciones ayudan a desarrollar habilidades sociales que se despliegan a través de la colaboración y del trabajo en red. Esas capacidades se deben construir sobre los cimientos de la alfabetización tradicional, habilidades de investigación, destrezas técnicas y habilidades de análisis críticos enseñados en el aula.” (2009, p. 20). A continuación seguirá hablando de las nuevas competencias mediáticas para el siglo XXI -e-skill en este caso-, y mencionará una lista compuesta por una serie de dimensiones como: simulación, apropiación, multitarea, pensamiento distribuido, inteligencia colectiva, juicio, navegación transmediática, trabajo en redes y negociación. A nivel europeo se establecen las ocho competencias clave para la formación permanente, siendo la cuarta en el orden de la lista la competencia digital.

“La competencia digital se establece, pues, como una competencia clave para el desarrollo de los ciudadanos. En este mo-

mento se definen las competencias digitales como el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación; apoyándose en habilidades como el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet” (DOL394, 2006; García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2015).

En el caso del Currículum de la Educación Básica del País Vasco en el anexo III (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2007) definen la Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital como:

“Disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorporar diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse (...) En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible” (Inés, Gaztelurrutia, de Gereñu Lasaga, y Susperregi, 2011). Resumiendo, la competencia digital forma parte de la alfabetización digital necesaria para la actividad tanto de la enseñanza como del aprendizaje en el nuevo contexto de ubicuidad tecnológica. Coinciden las distintas definiciones en que se trata de una capacidad que articula conocimientos, habilidades y valores actitudinales, donde la información y la comunicación están orientadas hacia la construcción colectiva del conocimiento y de la investigación en pos de una ciudadanía digital capaz de articular lo individual-singular con lo colectivo en el marco de la globalización y de la convergencia tecnológica.

Las competencias en la educación superior.

Distintos momentos han marcado la instauración del modelo de competencias en la educación superior. Comenzando por el proceso iniciado en 1997 con el Convenio de Lisboa y corroborado luego en 1998 con la Declaración de la Sorbona, que fueron generando acuerdos para potenciar la “Europa del conocimiento”, según las tendencias predominantes en los países más avanzados socialmente, en los que la calidad de la educación superior aparece como factor decisivo en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos. El proceso de Bolonia, que se inicia con la declaración de Bolonia en 1999, lleva la marca de la necesidad de aunar criterios para el reconocimiento de titulaciones, movilidad profesional y reformas curriculares que comenzaron a plantearse y a desarrollarse a comienzos del presente siglo. Esto condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, que abogó por el acuerdo de seis puntos: 1. Adopción de un sis-

tema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables. 2. Adopción de un sistema de titulaciones basado esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado. 3. Establecimiento de un sistema común de créditos. 4. Promoción de la movilidad. 5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad. 6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.

Por otra parte, el Proyecto Alfa Tuning en América Latina pretende afinar las estructuras educativas de la región, cuya meta es identificar e intercambiar información con la finalidad de mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior. Como resultado final del proyecto, se esperan:

Un documento que contenga las competencias genéricas y específicas para diferentes carreras universitarias, un informe sobre el estado actual de la educación en América Latina, redes de discusión y debate sobre la educación superior en la región, redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas y documentos para análisis y discusión de los participantes. De este proyecto se encuentra publicada información del proyecto hasta el año 2013 y resultados de la investigación hasta el año 2014. Si bien las propuestas del modelo de competencias ha sido ampliamente criticado en función a la mercantilización de la educación, en tanto hay un fuerte énfasis en una orientación de formación hacia el mercado, creemos que en dicho debate se deja de lado la necesidad acuciante de una reforma estructural que acompañe las nuevas condiciones para la producción y transmisión del conocimiento, así como su validación a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje que se sitúen en el contexto sociocultural de este milenio. En otros términos, la defensa de la educación pública, gratuita y laica no debiera estar reñida con una actualización que proponga una práctica reflexiva del quehacer docente en donde la posibilidad del desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje activos se vean facilitados por las posibilidades que dan las TIC.

Aproximación al diseño de un instrumento para evaluar competencias digitales en alumnos de la Facultad de Psicología.

En el marco del actual proyecto UBACyT, se entiende por competencia digital al conjunto de conocimientos, habilidades y actitud valorativa, que involucran el uso de las TIC en ambientes ubicuos. En dicha definición, los conocimientos hacen alusión a los contenidos y la articulación de los contenidos de manera conceptual. Por otra parte se refiere a habilidades como la capacidad de hacer y saber hacer con el conocimiento, movilizándolo de manera flexible en función del contexto y la tarea a desarrollar. Finalmente, se entiende por actitud valorativa a la predisposición que se pone en juego en la articulación del conocimiento y la habilidad, conteniendo una apreciación valorativa del desempeño (Fernández Zalazar, 2019).

Para la construcción del inventario se han realizado hasta el momento las siguientes etapas:

1. Definición y delimitación del constructo a evaluar.

Se realizó una profunda búsqueda y análisis de diversas teorías e investigaciones que han aportado a la conceptualización de la noción de competencias, y particularmente, de las competencias digitales. Al no haber consenso en relación a la definición de las mismas, ni de las dimensiones que las constituyen, se procedió a efectuar un análisis de las competencias digitales que los principales autores en el tema han investigado, con el objetivo de integrar aquellas que resultaron comunes en los diferentes planteos teóricos. Siguiendo dicho criterio se definió operacionalmente el concepto como un constructo multidimensional conformado por las siguientes dimensiones:

Análisis crítico de la información: Refiere a la capacidad de buscar, seleccionar, contrastar, comparar, interpretar, y divulgar información por la red.

Uso de las TIC para ampliar capacidades mentales: Se entiende como la capacidad de conocer y utilizar dispositivos y software que amplíen funciones mentales (memoria, atención, resolución de problemas, representación visoespacial, toma de decisiones con mayor eficacia) a modo de prótesis.

Trabajo colaborativo: Remite a la capacidad de trabajar grupalmente mediado por tecnología compartiendo, elaborando, distribuyendo y co-construyendo conocimiento, aprovechando distintas herramientas.

Manejo y creación a través de diversos formatos: Refiere a la capacidad de crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), realizar producciones artísticas, contenidos multimedia, textos de diversa naturaleza (hipertextuales, icónicos, audiovisuales, tridimensionales), y difundirlos a través de diversos formatos y/o dispositivos.

Multitarea: Es entendida como la capacidad de atender distintas tareas con TIC enfocando de manera flexible en función de las necesidades del entorno y de la/s tareas a realizar.

Seguridad: Remite a los conocimientos, habilidades y actitudes para proteger los dispositivos y los contenidos digitales propios, comprender los riesgos y amenazas en red, y conocer y ejecutar medidas de protección y seguridad.

2. Elaboración de los ítems.

Se redactó un conjunto preliminar de 226 ítems para operacionalizar cada una de las dimensiones anteriormente consideradas. Para la redacción de los ítems se siguieron las pautas que contemplan la necesidad de realizar una formulación clara y concreta, adaptar el lenguaje de los mismos a la necesidad de la población objetivo, redactar enunciados afirmativos y evitar el uso de expresiones extremas y de frecuencia (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006).

3. Depuración y revisión de los ítems

Para realizar la revisión de los ítems se llevará a cabo un focus group con los estudiantes de la asignatura Informática, Educación y Sociedad, y con los estudiantes de Psicología Genética

Cátedra II, ambos pertenecientes a la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Posteriormente se procederá a realizar un juicio experto y finalmente, con el fin de depurar los ítems se realizará una prueba preliminar del instrumento. Para luego pasar al proceso de valoración de su validez interna a través del procesamiento estadístico. Para la validez externa se correlacionará con otro instrumento con características semejantes a las definidas en el inventario en construcción.

Conclusiones.

El trabajo de investigación y construcción de una herramienta que nos permita relevar las competencias digitales de los estudiantes de la Facultad de Psicología, está en estrecha relación a la necesidad de pensar en prácticas pedagógico-didácticas que articulen los usos de las TIC en función de poder realizar recomendaciones para una facilitación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sabemos que en el contexto actual las formas tanto de comunicación como de apropiación y construcción de conocimientos se encuentran afectadas por las condiciones socioculturales y contextuales donde la tecnología propone tiempos y espacios diferentes a los que tradicionalmente se desplegaba la educación. Las múltiples estimulaciones que producen la gran cantidad de datos, en la mayoría de los casos mal organizados y fragmentarios, lleva a una ardua tarea donde es necesario poder filtrar, analizar, jerarquizar y organizar lo que llega por distintos canales y formatos sin perder el sentido hacia procesos de abstracción y conceptualización. La tarea no es sencilla cuando la atención se divide y los mensajes y notificaciones saturan en muchos casos la posibilidad de procesamiento. Infoxicación o *information glut* son algunos de los términos con los que se identifican estas alteraciones que impiden el trabajo del pensamiento y la elaboración. Será a partir de repensar las coordenadas en este ambiente ubicuo que podremos llegar a trabajar en pos de una reorientación de nuestra práctica como docentes, entendiendo que el concepto de competencias digitales nos habilita a pensar en una forma donde el contenido y el saber hacer así como su valoración actitudinal no se disocian en el proceso de construcción de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Cobo, C. (2009). *Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and International trends*. Recuperado de: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:da0007a3-b504-4c20-858b-21dd359e3cae>

Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2007). *Decretos curriculares para la Educación Infantil, Básica y Bachiller en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. País Vasco.

DeSeCo (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2013). *Estudiantes universitarios, TICS y aprendizaje*. Anuario de investigaciones, 20 (1), 153-158. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000100013&lng=es&tlng=es.

Fernández Zalazar, D. (2016). *Aproximaciones sobre la lectura en la actualidad. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(3), 70-83. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1986/2044>

Fernández Zalazar, D. (2016). De la inclusión de las TIC en lo social a la inclusión educativa, en *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires, Noveduc.

Fernández Zalazar, D. (2019). Usos y apropiación de las TIC en función de las competencias digitales en la construcción de conocimiento de los estudiantes de psicología de la UBA. (pre print) Buenos Aires: Facultad de Psicología.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2015). *Las competencias digitales en el ámbito educativo*. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130340/1/Las%20competencias%20digitales%20en%20el%20ambito%20educativo.pdf>

Gobierno Vasco, Departamento de Educación (2009). *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.* País Vasco: Universidades e Investigación.

Inés, M., Gaztelurrutia, A.I., de Gereñu Lasaga, L.D., y Susperregi, A.A. (2011). Ahozkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburutetan. *Tantak*, 22(1).

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. USA: Mit Press.

Parlamento Europeo (2006). *Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/609/609848/609848es.pdf

Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria* nº 1. Santander: Consejería de Educación.

Pimienta Preto, J.H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson.