



María del Carmen Dávila Fuentes

Universidad Autónoma de Querétaro (México)

marycarmendavila@uaq.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0002-6073-1852>

Recibido: 8 de febrero de 2026

Aceptado: 12 de marzo de 2026

Publicado: 25 de junio de 2026

Habilidades digitales y disciplinares en psicología del trabajo: una propuesta tecnopedagógica basada en Recursos Educativos Abiertos (REA)

Resumen

Este artículo representa una propuesta tecnopedagógica basada en el diseño de Recursos Educativos Abiertos (REA) implementada en la asignatura de Calidad de Vida en el Trabajo (CVT) de la Licenciatura en Psicología del Trabajo (LPT) en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) dirigida al fortalecimiento de habilidades digitales y disciplinares en estudiantes de último semestre. Desde un enfoque cualitativo descriptivo, se analizó la experiencia formativa desarrollada con 22 estudiantes mediante la adaptación de la matriz de Habilidades Digitales de la UNAM, así como pruebas de desempeño, coevaluación y grupos focales. Los resultados reflejan la presencia de competencias digitales básicas, con limitaciones en niveles intermedios y especializados, así como la integración de herramientas digitales con contenidos disciplinares, por lo que el acompañamiento docente se convierte en un elemento base para orientar el diseño de REA dirigidos a su campo disciplinar y que estos sean pertinentes, éticos y aplicables en su entorno profesional. Esta experiencia permitió articular conocimientos con competencias digitales, enriqueciendo la capacidad del estudiantado para adaptar el conocimiento académico de forma aplicada. Se concluye que la participación estudiantil en el diseño de REA, representa una alternativa tecnopedagógica útil que no busca fragmentar la identidad disciplinar, sino actualizar estrategias ante las transformaciones sociales. Se reivindica lo humano en lo digital, posicionando a la psicología del trabajo como una disciplina aplicada que interviene en escenarios contemporáneos bajo el principio de la dignidad humana y la mejora de la calidad de vida en los niveles individual y organizacional.



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20750456>

Sección: *General*

Palabras clave: psicología del trabajo; habilidades digitales, recursos educativos abiertos (REA); educación superior; calidad de vida en el trabajo (CVT).

Digital and disciplinary skills in Work Psychology: A Techno-pedagogical proposal based on Open Educational Resources (OER)

Abstract

This article presents a techno-pedagogical proposal based on the design of Open Educational Resources (OER) implemented in the Quality of Working Life (QWL) course of the Bachelor's Degree in Work Psychology at the Autonomous University of Querétaro (UAQ). The study aimed to strengthen digital and disciplinary skills among final-semester students. Using a qualitative-descriptive approach, the formative experience of 22 students was analyzed through an adaptation of the UNAM Digital Skills Matrix, performance tests, co-evaluation, and focus groups. Results show the presence of basic digital competencies with limitations at specialized levels, emphasizing that faculty guidance is essential for designing relevant, ethical, and applicable OER. This experience facilitated the articulation of disciplinary knowledge with digital skills, enhancing the students' ability to adapt knowledge in an applied manner. It is concluded that student participation in OER design is a valuable alternative that does not seek to redefine the field's object of study, but rather to update strategies in response to social transformations. This approach reclaims the human element within the digital realm, positioning Work Psychology as an applied discipline that intervenes in contemporary professional settings under the principle of human dignity and the improvement of quality of working life at both individual and organizational levels.

Keywords: *Work Psychology; Digital Skills; Open Educational Resources (OER); Higher Education; Quality of Working Life (QWL).*

Introducción

Actualmente y desde hace décadas, la presencia de procesos de digitalización han impactado progresivamente la circulación del conocimiento, sistemas educativos, entornos laborales, formas de producción, por mencionar algunos; Castells (2024) señala que estos cambios deben ser comprendidos no solo por la incorporación tecnológica, sino por la configuración de la sociedad con estructura en redes, en donde el trabajo, la educación y la vida misma, se reorganizan y plantean nuevas formas de interactuar, comunicar e informar. En la educación superior, estas transformaciones permiten observar una brecha digital que no se limita a la falta de acceso infraestructura tecnológica o de dispositivos, sino que incluye el grado de literacidad digital, el desarrollo de competencias y capacidades críticas que permiten al estudiantado, interactuar activa y significativamente con tecnologías digitales en diferentes contextos (Selewyn, 2010), situación que adquiere relevancia en la formación profesional en donde el dominio instrumental de las tecnologías parece insuficiente sino se acompaña de objetivos pedagógicos, éticos y disciplinares que orienten su uso y afiancen sus herramientas profesionales previas a su incorporación al trabajo.

Bajo la idea de que hablar de habilidades digitales en educación superior implica avanzar más allá del manejo de herramientas, Selewyn (2010) advierte que las desigualdades digitales también se distinguen en la forma en las que las personas interpretan, valoran y usan la tecnología en situaciones concretas, como lo son a) qué decisiones toman

al buscar información, b) cómo identificar fuentes confiables, c) qué estilo de comunicación se usa en espacios híbridos, así como la huella que dejan y d) cómo gestionan los riesgos, por lo que desde esta mirada, la brecha digital se relaciona con literacidades y competencias que abarcan aspectos cognitivos, sociales y éticos, elementos especialmente relevantes en la formación profesional, en donde decisiones en relación al uso de tecnologías digitales se pueden traducir en consecuencias que pueden afectar a terceros si no se realiza con responsabilidad.

En consecuencia, la formación universitaria enfrenta el reto de promover habilidades digitales críticas, contextualizadas y transferibles, y no solo destrezas instrumentales, pues como lo menciona Katz (2018), integrar tecnología de manera transversal exige flexibilidad para evitar un determinismo tecnológico y, al mismo tiempo, preparar a los estudiantes para gestionar disrupciones, lo que supone comprender que las tecnologías no “mejoran” automáticamente el aprendizaje ni la práctica profesional, sino que su potencial depende de criterios pedagógicos y de una intencionalidad formativa clara. Por su parte, Guzmán y Escudero (2016) subrayan que las modalidades mediadas por tecnología deben superar la simple reproducción del modelo tradicional, promoviendo procesos activos, reflexivos y orientados a la resolución de problemas, dicho lo anterior, la competencia digital universitaria se puede identificar como la capacidad de actuar con sentido en entornos digitales ya sea para buscar, evaluar, crear, comunicar, colaborar o interactuar de forma pertinente contemplando aspectos éticos y adaptando el formato al público o sus usuarios finales.

A nivel global, organismos internacionales insisten en la necesidad del fortalecimiento de una edu-

cación de calidad, inclusiva y equitativa, que estratégicamente incorpore tecnologías de la información y comunicación. Por su parte, la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, manifiesta explícitamente el papel de la educación y la innovación tecnológica como eje para la disminución de la desigualdad y favorecer el desarrollo social. Schwab (2016) por su parte, caracteriza la denominada Cuarta Revolución Industrial, al señalar la convergencia de tecnologías digitales, físicas y biológicas, que han traído consigo transformaciones profundas en las formas de aprender y trabajar; es en este contexto de cambios el lugar en donde las instituciones de educación superior enfrentan el reto de formar estudiantes no solo para participar de estos escenarios cambiantes, sino en su comprensión crítica y la forma en la que se incidirá desde sus propios campos disciplinares.

Cabe recalcar que la incorporación de tecnologías en la educación superior, no es garantía de calidad en los procesos de aprendizaje de calidad, y que su potencial depende de un marco pedagógico que guíe su uso, en donde las tecnologías digitales operan como una herramienta de mediación que reconfigura espacios profesionales y de aprendizaje, así como la capacidad institucional para integrarlas de forma consistente en los proyectos formativos como lo señalan autores como Cela-Ranilla et al. (2017) y Guzmán y Escudero (2016), en este sentido, Katz (2018) advierte que las tecnologías deben asumirse como parte de una estrategia transversal que prepare a los estudiantes para gestionar la incertidumbre y la disrupción, y no como un fin en sí mismas, lo que implica superar enfoques meramente instrumentales y avanzar hacia propuestas formativas que articulen conocimientos disciplinares sólidos mediante habilidades digitales contextualizadas.

En el campo de la psicología del trabajo, la disciplina ha tenido como objeto de estudio los procesos psicológicos y psicosociales que emergen de la relación entre las personas, el trabajo y las organizaciones, así como las condiciones en las que dicha relación se configura y sus efectos en la salud, el bienestar, el desempeño y la calidad de vida en el trabajo (Peiró, 1990). Este objeto de estudio ha sido enriquecido por desarrollos posteriores que profundizan en la experiencia subjetiva del trabajo y en los factores organizacionales e individuales que inciden en el desgaste profesional y el bienestar, como lo señalan los planteamientos de Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), o la teoría de las Demandas y los Recursos Laborales (DRL), propuesta por Bakker y Demerouti (2013), que explica cómo las características del trabajo se organizan en demandas y recursos con efectos diferenciados sobre el bienestar, la motivación y el desempeño, por lo que en la era digital, la psicología del trabajo no se redefine como un nuevo campo disciplinar, sino que se actualiza a partir de las transformaciones tecnológicas que median, en distinto grado, las formas de organizar el trabajo, de intervenir sobre los contextos laborales y de comunicar conocimiento aplicado, por lo que la tecnología se entiende como un medio que reconfigura las condiciones en las que se desarrollan los procesos psicológicos vinculados al trabajo, y no como el eje explicativo central del fenómeno laboral, siendo esta actualización contextual, la que visibiliza la necesidad de una formación profesional capaz de integrar competencias disciplinares con habilidades digitales críticas y éticamente situadas, congruentes con los escenarios contemporáneos de actuación de quienes ejercen la profesión.

Ante tal contexto, esta propuesta formativa encuentra su pertinencia en los principios del Modelo Educativo Universitario 2023 de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), que considera la formación profesional como un proceso en el que de forma integral desarrolla habilidades disciplinares y transversales, enfatizando el pensamiento crítico, la ética y el compromiso social. El MEU 2023 abre la puerta al diseño de experiencias de aprendizaje situadas y multimodales que articulen el conocimiento académico con contextos reales de actuación profesional, que promuevan el uso reflexivo de tecnologías digitales como mediaciones para el aprendizaje y para la transferencia de conocimiento. Es en este escenario, en el que la participación del estudiantado como diseñadores de REA, representa una estrategia coherente como medio para fomentar el aprendizaje significativo e intervenciones profesionales supervisadas, con el fin de que sean aplicadas en sus poblaciones.

De manera general, la Licenciatura en Psicología del Trabajo FPSYE-UAQ, tiene como objetivo que, a través de una formación crítica, participativa y permanentemente actualizada, el estudiante logre ajustar su quehacer profesional más a las necesidades sociales que están encaminadas a incrementar la calidad de vida del trabajador, bajo esta premisa y considerando los constantes cambios del entorno, aún persiste en los programas académicos una brecha entre la formación disciplinar y el desarrollo de habilidades y competencias orientadas a intervenir, comunicar y/o difundir el conocimiento creciente en la educación superior, y particularmente escasa evidencia empírica de experiencias formativas que, de forma explícita articulen contenidos disciplinares de la psicología del trabajo en estos ambientes.

Los REA en este contexto, figuran como una de las múltiples alternativas tecnopedagógicas que poseen por su esencia, democratizan el acceso al conocimiento y en este caso con un aprendizaje situado, pues en sintonía con las directrices de la UNESCO (2015) el carácter abierto de un recurso, no es solo por su disponibilidad pública, sino por la versatilidad en la que pueden adaptarse a su uso y distribución, desdibujando barreras para la colaboración académica, social y en este caso profesional. En esta experiencia, los REA operan como puente entre universidad y sociedad en distintos niveles (individuos, grupos, organizaciones), al trasladar lenguaje especializado en uno comprensible, transferible y culturalmente pertinente.

En el plano de la educación superior, el diseño de REA, se puede considerar no solo como producto, sino como proceso de enriquecimiento formativo al atravesar etapas que van desde la búsqueda y selección de contenidos, la elección y adaptación de la narrativa pedagógica, la toma de decisiones técnicas en cuanto al formato y accesibilidad, y transversalmente aspectos éticos relacionados con la autoría, licencias y usos de fuentes, como lo señala D'Antoni (2009); UNESCO (2015) precisa que su elaboración requiere competencias para la comunicación, creación de contenido y participación en redes de conocimiento. Por su parte Santos y Abadal (2022) describen los distintos niveles de jerarquía, tamaño de los recursos, combinaciones de piezas, opciones de herramientas para su diseño, que permiten diseños desde unidades pequeñas, hasta colecciones completas, múltiples formatos, lo que permite ajustarse a públicos y necesidades concretas, en donde la flexibilidad es un criterio relevante cuando se apuesta por escalar el aprendizaje universitario hacia escenarios labo-

rales diversos, con grados de acceso a la información heterogéneos y diferencias individuales en los usuarios finales.

Para el campo de la psicología del trabajo, este enfoque adquiere pertinencia porque la disciplina, además de analizar e intervenir en contextos laborales, también requiere comunicar conocimiento aplicado de manera clara, ética y útil, pues en la práctica profesional, la promoción del bienestar y de la calidad de vida en el trabajo suele depender de la capacidad para traducir conceptos técnicos en recomendaciones comprensibles, así como para diseñar recursos que apoyen la prevención y la promoción de la salud en el trabajo. En consecuencia, el diseño de REA puede comprenderse como una competencia profesional emergente, que no sustituye las competencias clásicas de evaluación e intervención, sino que las enriquece, mediante el incremento de herramientas para la profundización y aplicación del conocimiento y su divulgación orientados a públicos adultos en contextos vinculados al trabajo.

Desde una mirada tecnopedagógica, el valor de los REA no reside únicamente en "usar tecnología", sino en integrar intencionalmente herramientas digitales con criterios de enseñanza-aprendizaje y con contenidos disciplinares específicos, y esta integración cobra sentido cuando la producción del recurso se orienta a necesidades sociales concretas (por ejemplo, promover hábitos de autocuidado, mejorar la gestión del tiempo, fortalecer cultura de buen trato o informar sobre derechos laborales), y cuando se diseñan materiales accesibles a condiciones reales de vida y trabajo, así los REA permiten articular formación universitaria, responsabilidad social y transferencia de conocimiento, al tiempo que promueven habilidades digitales que suelen quedar relegadas a niveles instrumentales al

participar en el diseño de contenido, comunicación multimodal, adecuación a públicos y evaluación de la utilidad del material de forma situada.

A partir de lo anterior, el propósito de este artículo es analizar una experiencia formativa desarrollada en la asignatura de Calidad de Vida en el Trabajo de la Licenciatura en Psicología del Trabajo, en la que el diseño de Recursos Educativos Abiertos se utilizó como estrategia tecnopedagógica para fortalecer de manera articulada las habilidades digitales y disciplinares del estudiantado, cuyo objetivo es identificar el grado de desarrollo de dichas habilidades en estudiantes de último semestre y analizar el aporte del diseño colaborativo de REA, orientado por el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) propuesto por Mishra y Koheler (2006) como referente ampliamente utilizado en investigación educativa que permite analizar la relación entre conocimiento el contenido, las decisiones pedagógicas y el uso de tecnología en experiencias educativas mediadas digitalmente, cuya literatura reciente advierte que el modelo TPACK debe comprenderse como constructo complejo, dinámico y situado, cuya operacionalización requiere claridad sobre las dimensiones del conocimiento que se valora y la interpretación de los resultados (Schmid et al., 2024). Para los fines de esta investigación, el modelo funge como marco orientador tanto para el diseño de la experiencia formativa docente como para analizar la manera en que el estudiantado articula saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos en la producción de REA dirigidos a la promoción del bienestar biopsicosocial en contextos de trabajo.

A partir de este objetivo, se proponen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el perfil de habilidades digitales y disciplinares de estudiantes

de 8vo semestre de la Licenciatura en Psicología del Trabajo, antes de la implementación tecnopedagógica basada en el diseño de REA? y ¿cómo impacta tal estrategia bajo la metodología TPACK al integrar habilidades para la intervención en la CVT?

Método

Se adoptó una metodología mixta, mediante un estudio de estudio de caso de alcance descriptivo analítico, orientado a explorar el desarrollo de habilidades digitales y disciplinares en estudiantes de último semestre en una licenciatura, con el fin de caracterizar tanto las habilidades, como el proceso formativo implicado en su desarrollo. Esto permite una experiencia educativa concreta, en un contexto institucional y disciplinar específico, sin pretender generalizar sus resultados estadísticos, aunque con potencial de transferencia teórica y metodológica.

Contexto de las y los participantes

Esta investigación se efectuó en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro con la participación la generación 2019–2024 de la Licenciatura en Psicología, área del Trabajo pertenecientes Centro Universitario, integrada por 22 estudiantes activos (11 del turno matutino y 11 del turno vespertino), quienes cursan el último año de su formación profesional.

La fase diagnóstica se realizó durante el séptimo semestre de la licenciatura, mientras que la fase de implementación de la propuesta tecnopedagógica se desarrolló en el octavo semestre, en el marco de la asignatura Calidad de Vida en el Trabajo. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información, con fines exclusivamente académicos y de investigación.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en cuatro etapas secuenciales:

1. Diagnóstico y caracterización del perfil de habilidades digitales y disciplinares del estudiante.
2. Diseño colaborativo de una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la creación de Recursos Educativos Abiertos, orientados a la promoción del bienestar biopsicosocial de adultos en contextos de trabajo.
3. Co-evaluación de los REA elaborados, mediante criterios consensuados de pertinencia, calidad y utilidad.
4. Autoevaluación de la integración de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares a partir del marco TPACK.

Este proceso fue acompañado por la docente-investigadora en un rol de facilitación pedagógica, priorizando la reflexión, la toma de decisiones informadas y la aplicación del conocimiento disciplinar en contextos reales de intervención.

Instrumentos y técnicas de recolección de información

1. Diagnóstico de habilidades disciplinares y digitales

Para la recolección de datos, se diseñó un instrumento de autoinforme en el que se integran las exigencias del perfil del profesional en psicología del trabajo y los estándares de alfabetización digital aplicables al contexto nacional. Con el objetivo de asegurar la pertinencia y claridad del instrumento, su contenido se sometió a validación mediante juicio de expertos especialistas en el área de tecnología educativa, quienes tras sus observaciones posibilitaron la versión final del instrumento diagnóstico.

Ambos elementos del instrumento fueron evaluados mediante una escala tipo likert de seis puntos, incluyendo el valor 0=desconocimiento del tema o ausencia total a la exposición de dicha habilidad y el rango de 1 a 5 como grado de expertise percibida en donde el 1=iniciación y 5=experto, para determinar el grado de experticia percibida.

1.1 Eje de habilidades digitales

Para este eje, se utilizó la matriz de habilidades digitales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2014), dada su solidez al integrar estándares internacionales de certificación en TIC como ICDL (International Computer Licence Driving), ComPTIA (Computing Technology Industry Association), ISTE (International Society of Technology in Education) y PISA (Program for International Student Assessment), así como criterios nacionales de CONOCER (Consejo Nacional de Normalización y Certificación) y pautas de alfabetización informativa de la ACR (Association of Colleges and Research Libraries).

Esta sección permitió operacionalizar ocho dimensiones: 1) Acceso a la información, 2) comunicación y colaboración en línea, 3) seguridad de la información, 4) procesamiento y administración de la información, 5) manejo de medios, 6) características de las computadoras, 7) ambientes virtuales de aprendizaje y 8) recursos y herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza.

1.2 Eje de competencias disciplinares

Las competencias disciplinares se evaluaron, forman parte del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Psicología del Trabajo, el cual delimita dos categorías esenciales: 1) *Competencias a nivel formativo*: capacidad crítica, científica, de decisión,

creativa, investigativa y compromiso social y, 2) *A nivel de conocimientos y habilidades*: conocimiento de la realidad como globalización, trabajo interdisciplinario, conocimiento en los procesos de trabajo, formación profesional y manejo de información.

2. *Grupos focales*

Se realizaron grupos focales como técnica cualitativa para el co-diseño de la estrategia de intervención y la definición de criterios del proyecto integrador. Los grupos focales permitieron recuperar experiencias de prácticas profesionales, conocimientos previos y reflexiones colectivas sobre la promoción del bienestar biopsicosocial en contextos laborales, así como sobre el uso de tecnologías digitales para la comunicación y divulgación de contenidos.

3. *Co-evaluación de los Recursos Educativos Abiertos*

La co-evaluación de los REA se realizó mediante un formulario digital anónimo con escala Likert, que incluyó indicadores de pertinencia temática, adaptación a adultos que trabajan, enfoque salutogénico, accesibilidad, creatividad, utilidad y claridad comunicativa. Asimismo, se incorporaron preguntas abiertas para la retroalimentación cualitativa.

4. *Autoevaluación basada en el modelo TPACK*

Se aplicó una encuesta de autoevaluación basada en el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), compuesta por 15 ítems organizados en las dimensiones de conocimiento del contenido (CK), pedagógico (PK), tecnológico (TK) y sus intersecciones. La escala permitió identificar la percepción del estudiantado sobre la integración de estos conocimientos en el proceso de diseño de los REA.

Estrategia de análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias, porcentajes y promedios para caracterizar los niveles de habilidades digitales, competencias disciplinares y resultados de las evaluaciones. Los datos cualitativos provenientes de los grupos focales y comentarios abiertos se analizaron mediante categorización temática, identificando patrones recurrentes relacionados con el contenido, la didáctica y el uso de la tecnología en los REA. La triangulación de técnicas e instrumentos permitió fortalecer la validez del análisis y ofrecer una comprensión integrada del proceso formativo.

Resultados

1. *Caracterización general de las y los participantes y condiciones de desempeño*

La población participante estuvo conformada por 22 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología del Trabajo campus CU, con distribución equitativa entre turnos matutino y vespertino (11 y 11). La composición fue mayoritariamente femenina (73%), con edad promedio de 22 años. En términos de trayectoria formativa, el estudiantado reportó un acumulado promedio de 450 horas de prácticas profesionales al momento del estudio, con expectativa de alcanzar 750 horas al cierre del programa.

Estas características ubican al grupo en un punto avanzado de la formación profesional, en el que las y los estudiantes ya han tenido contacto sostenido con escenarios organizacionales reales, influyendo de manera directa en dos aspectos centrales del estudio: a) la lectura disciplinar que el estudiantado realiza al seleccionar temas y proponer mensajes para públicos trabajadores; y b) la pertinencia pragmática con la que evalúan la utilidad de un

recurso (qué sirve, qué se entiende, qué se aplicaría en un espacio laboral).

Adicionalmente, la distribución del tiempo semanal entre clases y prácticas presenta diferencias relevantes por turno. En el matutino, las y los estudiantes reportaron en promedio 52.6 horas semanales combinadas, destinando una proporción mayor a clases presenciales; en el vespertino, el promedio fue de 60.6 horas semanales y se reportaron más horas dedicadas a prácticas profesionales. Esta diferencia es importante porque sugiere cargas y ritmos distintos, con implicaciones potenciales en disponibilidad de tiempo, energía y oportunidades de producción creativa durante el diseño de los REA. Dicho contexto aporta un marco para interpretar por qué ciertos formatos (por ejemplo, manuales digitales) tienden a obtener mejores evaluaciones que otros que requieren mayores habilidades de producción audiovisual, edición o trabajo iterativo (podcasts con video y reels).

2. Resultados del diagnóstico de competencias disciplinares

En relación con las competencias disciplinares asociadas al perfil del psicólogo del trabajo, los resultados muestran una percepción positiva concentrada en competencias formativas vinculadas con la capacidad crítica y el compromiso social (64%), seguidas por la capacidad creativa (59%). También se obser-

varon valoraciones positivas (50%) en dimensiones como conocimiento de la realidad/globalización, capacidad de decisión, conocimiento de los procesos de trabajo y manejo de la información.

Este perfil sugiere un estudiantado que se reconoce con fortalezas en la dimensión ética-social y en una postura reflexiva frente al trabajo y los contextos organizacionales. Estas competencias son coherentes con el horizonte profesional de la psicología del trabajo cuando se orienta a la promoción del bienestar y la calidad de vida laboral. Sin embargo, al observar las percepciones negativas, aparecen áreas de oportunidad particularmente relevantes para un proyecto con foco tecnopedagógico: capacidad científica (32%), además de una tensión en la misma capacidad creativa (27%) que simultáneamente aparece como fortaleza y como punto de mejora.

Esta doble aparición de la creatividad es significativa, no se trata de que el estudiantado “no sea creativo”, sino de que la creatividad como competencia puede operar en dos planos distintos: (a) creatividad como disposición general (idear, proponer), y (b) creatividad como capacidad de producción en un artefacto comunicativo concreto (diseñar un recurso para otros, con narrativa, formato y estética). La evidencia posterior de coevaluación refuerza esta interpretación, en varios recursos, el contenido disciplinar se valora como pertinente, pero el reto se desplaza hacia la co-

Tabla 1. Nivel de desarrollo percibido en habilidades disciplinares del plan de estudios vigente, diagnosticado previo a la asignatura “Calidad de Vida en el Trabajo”

	1. CAPACIDAD CRÍTICA	2. CAPACIDAD CIENTÍFICA	3. CAPACIDAD DE DECISIÓN	4. CAPACIDAD CREATIVA	5. CAPACIDAD INVESTIGATIVA	6. COMPROMISO SOCIAL	7. CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD COMO GLOBALIZACIÓN	8. FORMACIÓN PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO	9. CTO. DE LOS PROCESOS DE TRABAJO	10. FORMACIÓN PROFESIONAL	11. MANEJO DE INFORMACIÓN
Positivos	64%	27%	50%	59%	36%	64%	50%	41%	50%	45%	50%
Neutros	23%	41%	41%	14%	50%	18%	36%	45%	41%	45%	45%
Negativos	14%	32%	9%	27%	14%	18%	14%	14%	9%	9%	5%

Fuente: Elaboración propia

municación, el lenguaje y el diseño del material para sostener atención y el compromiso de usuarios.

3. Resultados del diagnóstico de habilidades digitales (dimensiones e indicadores)

El análisis del diagnóstico de habilidades digitales muestra un perfil predominantemente intermedio, sin presencia de niveles extremos (0 = nulo y 5 = experto) en las dimensiones evaluadas, lo que indica una base funcional y homogénea, pues los grupos sí usan tecnología, pero no necesariamente la domina para fines especializados.

A. Dimensiones mejor posicionadas: La dimensión con mejor desempeño fue comunicación y colaboración en línea, ubicada en un grado moderado avanzado. Esta fortaleza es consistente con los hábitos digitales universitarios contemporáneos, como lo son: el uso frecuente de correo, chat, herramientas colaborativas y plataformas que facilitan el trabajo en equipo. Le siguen, en nivel intermedio, acceso

a la información, ambientes virtuales de aprendizaje, procesamiento y administración de información y manejo de medios.

B. Dimensiones con mayor rezago: La dimensión con menor desarrollo fue recursos y herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza, concentrada en nivel de "bajo" (1), aquí se agrupan habilidades que suelen marcar la diferencia entre un uso cotidiano de tecnología y un uso profesional o de diseño, en lo relativo a sitios web, software especializado, simuladores y sensores, redes, y lenguajes de programación. Aunque estas habilidades no son un requisito para ejercer psicología del trabajo, sí se vuelven relevantes en un contexto de producción de recursos digitales, especialmente cuando se busca elaborar materiales robustos, accesibles y adaptables (por ejemplo, una página estructurada, un blog con navegación adecuada o un repositorio organizado).

Tabla 2. Clasificación de habilidades digitales por dimensión en universitarios de Psicología del Trabajo 2024

GRADO DE HABILIDAD	PROMEDIO	LUGAR	RESULTADOS POR INDICADOR
Moderado avanzado	4.05	1°	2. Comunicación y colaboración en línea.
Moderado intermedio	3.78	2°	1. Acceso a la información.
	3.75	3°	7. Ambientes virtuales de aprendizaje.
	3.61	4°	4. Procesamiento y administración de la información.
	3.43	5°	6. Características de las computadoras.
	3.36	6°	5. Manejo de medios.
	3.12	7°	3. Seguridad de la información.
Bajo	1.76	8°	8. Recursos y herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Clasificación de indicadores de habilidades digitales de estudiantes de Psicología del Trabajo 2024

GRADO DE HABILIDAD	PROMEDIO	LUGAR	RESULTADOS POR INDICADOR
Grado moderado (avanzado)	4.70	1°	6.4. Equipo móvil.
	4.50	2°	2.2. Correo electrónico.
	4.24	3°	1.2. Servicios en línea.
	4.20	4°	4.3. Presentaciones digitales
	4.07	5°	2.3. Chat.
Grado moderado (intermedio)	3.99	6°	2.5. Dispositivos móviles.
	3.95	7°	4.1. Procesador de textos.
	3.95	8°	5.1. Imagen.
	3.95	9°	2.1. Trabajo colaborativo: blog y documentos compartidos.
	3.85	10°	1.3. Uso del navegador.
	3.75	12°	2.4. Redes sociales.
	3.75	13°	7.1. Plataformas educativas.
	3.55	14°	4.2. Hoja de cálculo.
	3.41	15°	3.2. Usuarios y contraseñas.
	3.32	16°	6.2. Organización de la información.
	3.27	17°	3.3. Navegación segura por internet.
	3.24	18°	1.1. Búsqueda de información
	3.16	19°	3.4. Uso seguro de dispositivos móviles, correo electrónico y redes sociales
	3.13	20°	5.3. Video.
	3.02	21°	5.2. Audio.
Grado moderado (básico)	2.95	22°	6.3. Periféricos.
	2.75	23°	6.1 Hardware y unidades de almacenamiento.
	2.75	24°	4.4 Bases de datos.
	2.65	25°	3.1 Virus y antivirus.
	2.38	26°	8.1 Sitios web.
Grado bajo (conciencia)	1.99	27°	8.5 Software específico.
	1.92	28°	8.2 Algoritmos.
	1.85	29°	8.6 Redes.
	1.36	30°	8.4 Simuladores y sensores.
	1.06	31°	8.3 Lenguajes de programación.

Fuente: Elaboración propia

Al observar los indicadores con mejor posición, aparecen habilidades de uso diario como, uso de correo electrónico, chat, presentaciones digitales, servicios en línea y equipo móvil, en contraste, los indicadores de menor dominio corresponden a herramientas de producción más complejas (software específico), así como a componentes técnicos (algoritmos, redes, simuladores/sensores y programación). Esta estructura confirma que el estudiantado opera con solvencia en tecnologías de comunicación y consumo/gestión de información, pero requiere acompañamiento cuando se trata de crear productos digitales con estándares de calidad, accesibilidad y utilidad para públicos externos.

Este hallazgo refrenda el sentido de este trabajo, pues cuando el objetivo formativo no es “usar tecnología”, sino integrarla al contenido disciplinar para producir un recurso dirigido a trabajadores, se requieren habilidades que no siempre se desarrollan espontáneamente en la vida digital cotidiana.

4. Resultados del co-diseño, del conocimiento disciplinar a un REA

El proceso de co-diseño permitió recuperar experiencias de prácticas profesionales y discutir obstáculos reales que enfrenta una persona adulta trabajadora para acceder a recursos de autocuidado y promoción del bienestar en el trabajo. Esta etapa operó como un puente entre lo disciplinar y lo tecnopedagógico, así que en lugar de crear REA siguiendo un formato, el grupo definió primero para qué y para quién, incorporando criterios de pertinencia, enfoque salutogénico, utilidad y condiciones reales de acceso.

Un aspecto relevante del co-diseño es que ayudó a convertir temas amplios (bienestar, estrés, equilibrio vida-trabajo) en propuestas comunicables con intención preventiva o promocional, es decir, la decisión del formato (manual, podcast, blog o redes) fue vinculada a la posibilidad de llegar a públicos que no necesariamente buscan “psicología”, pero sí necesitan herramientas prácticas.

Tabla 4. REA diseñados por el estudiantado que cursó Calidad de vida en el trabajo

TEMA	FORMATO REA	# INTEGRANTES	SEXO		PROMEDIO
			M	H	
1. Vida en movimiento	Manual con actividades interactivas y vínculos a otros recursos	2	2	0	Matutino
2. Cultura del buen trato en el trabajo	Manual digital con vínculos a otros recursos	2	2	0	Matutino
3. Equilibrio vida y trabajo	Videos educativos para redes sociales	2	2	0	Matutino
4. Prevención de adicciones a consecuencia del estrés	Contenido para Instagram (reels, historias, publicaciones)	2	2	0	Matutino
5. Higiene del sueño	Podcast	3	3	0	Matutino
6. Gestión del tiempo	Página de Instagram	1	1		Vespertino
7. Bienestar personal en el trabajo	Podcast	2	2	0	Vespertino
8. Derechos laborales	Página de Instagram	2	1	1	Vespertino
9. Higiene del sueño	Blog	2	1	1	Vespertino
10. Equilibrio vida y trabajo	Podcast con video	2	0	2	Vespertino
11. Inclusión laboral	Blog	2	0	2	Vespertino
12. Gestión emocional	Podcast (solo audio e imagen fija)	1	1	0	Vespertino

Fuente: Elaboración propia

5. Coevaluación de los REA: análisis de patrones por formato y por criterio

Se coevaluaron 12 REA en cuatro formatos: manuales digitales (2), contenido para redes (4), podcasts (4) y blogs (2). La valoración global fue positiva (promedios por encima de 8). Sin embargo, el valor analítico está en los contrastes que se detallan a continuación.

5.1. Manuales digitales: mayor aceptación y claridad aplicada

Los manuales digitales fueron los mejor evaluados (promedio 9.6 sobre 10), los comentarios positivos se concentraron en estructura, limpieza visual y facilidad de uso, además de una percepción de “cumple expectativas” para el público objetivo. Las áreas de mejora se orientaron a la organización (índices, enlaces, navegación), reducción de redundancias y enriquecimiento con secciones de reflexión o recursos audiovisuales.

En este contexto, se llega a la conclusión de que los manuales favorecen la integración de contenido disciplinar con lógica pedagógica (secuencias, ejercicios, progresión), además, requieren habilidades digitales moderadas, pero no necesariamente complejas, lo que facilita alcanzar un producto de alta calidad con apoyo docente.

5.2. Contenido para redes: buen diseño visual, reto en profundidad y utilidad

El contenido para redes obtuvo un promedio de 8.7 en la escala del 1 al 10, se valoró la estética y la claridad cuando el mensaje era breve, pero emergieron retos vinculados a hacerlo práctico y evitar caer en frases generales, también apareció la necesidad de ajustar el contenido al algoritmo y a la interacción (formatos variados, publicaciones frecuentes, historias, etc.).

En este ejercicio se interpreta que el formato para redes exige síntesis, narrativa y técnicas de retención y aunque el estudiantado se mueve con familiaridad en la plataforma, la exigencia cambia al crear contenido para adultos trabajadores, cuyo reto es “ser atractivo” sin perder contenido útil ni rigor.

5.3. Podcasts: fuerte en discurso, vulnerable en producción y dinamismo

Los podcasts obtuvieron el promedio más bajo (8.1), se valoró la naturalidad y la estructura cuando se lograba un tono conversacional, pero se señalaron áreas de mejora consistentes, falta de interacción, dinamismo, edición, duración y pruebas previas. En podcasts con video, se agregaron observaciones sobre iluminación, encuadre, introducciones y guías de navegación con frases como “¿desde qué minuto empieza el tema?”.

En este contexto se interpreta tal evidencia como una frontera clara entre habilidades digitales cotidianas y habilidades de producción, pues no basta saber “grabar”; se requieren criterios de diseño comunicativo (ritmo, voz, guion flexible), edición y experiencia del usuario, además de que este formato demanda más tiempo y competencias especializadas, lo cual puede verse afectado por la carga semanal reportada, particularmente en el turno vespertino.

5.4. Blogs: contenido completo, reto en creatividad y actualización

Los blogs promediaron 8.3, se valoró la completitud y la galería fotográfica cuando existía, pero se reportó necesidad de modernizar estructura, mejorar creatividad y vincular materiales en un solo espacio (hipervínculos, lecturas recomendadas, retroalimentación).

En este caso, se concluye que el blog exige organización de información, jerarquización y navegación, habilidades asociadas precisamente con la dimensión digital menos desarrollada (recursos y herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza) razón que puede explicar por qué la calidad percibida no se eleva al nivel de los manuales.

6. Síntesis cualitativa de la coevaluación

Al agrupar los comentarios, emergen patrones consistentes en tres ejes:

1. **Estructura y organización:** necesidad de índices, enlaces, orden lógico y claridad.
2. **Creatividad y atractivo:** mejorar narrativa, diseño visual y elementos interactivos.
3. **Accesibilidad y usabilidad:** reducir exceso de texto, adaptar a plataformas, legibilidad.

Estos tres ejes indican que el desafío no está solo en “tener información correcta”, sino en convertirla en un recurso que se use, que sostenga atención, que se entienda, que sea práctico y que responda a la vida real de una persona trabajadora, esto desde el punto de vista disciplinar, representa un hallazgo especialmente relevante porque implica que la promoción del bienestar no depende únicamente del contenido, sino del modo en que se comunica y se vuelve accesible.

7. Resultados de la autoevaluación TPACK

La autoevaluación TPACK mostró un desempeño global positivo, con alta concentración de respuestas en niveles de acuerdo con respecto al proceso de diseño del REA. Como se muestra en la tabla 5, la dimensión con mayor proporción de respuestas favorables fue el conocimiento del contenido (86.4%), seguida del uso de tecnología (81.8%), la integración TPACK

(77.3%) y las estrategias pedagógicas (72.7%). Estos resultados indican que el estudiantado se percibe con mayor seguridad en la apropiación del tema y en el uso de herramientas tecnológicas, mientras que las dimensiones pedagógica e integradora presentan mayores áreas de oportunidad.

Tabla 5. Síntesis de respuestas favorables, neutras y desfavorables por dimensión TPACK

DIMENSIÓN	ACUERDO N (%)	NEUTRAL N (%)	DESACUERDO N (%)
Conocimiento del contenido	19 (86.4%)	3 (13.6%)	0 (0.0%)
Estrategias pedagógicas	16 (72.7%)	5 (22.7%)	1 (4.5%)
Uso de tecnología	18 (81.8%)	3 (13.6%)	1 (4.5%)
Integración TPACK	17 (77.3%)	5 (22.7%)	0 (0.0%)

Fuente: Elaboración propia

Nota: La categoría “Acuerdo” integra las respuestas “muy de acuerdo” y “algo de acuerdo”; la categoría “Desacuerdo” integra “algo en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Este resultado es coherente con la lógica del estudio, el estudiantado tiene bases disciplinares y utiliza tecnología de forma cotidiana, pero al producir un REA la exigencia cambia, la integración plena requiere decisiones simultáneas que implican, qué decir (disciplina), cómo enseñarlo/comunicarlo (pedagogía) y con qué herramientas/formatos (tecnología) y la variabilidad en TPACK confirma que esta coordinación de decisiones no es automática y justifica el papel del acompañamiento docente como mediación formativa.

8. Resultados globales

En conjunto, los resultados muestran tres hallazgos:

- Existe una base digital funcional e intermedia, especialmente fuerte en comunicación y colaboración, pero con rezago en habilidades de

- producción especializada y diseño de recursos.
- Las competencias disciplinares se perciben sólidas en el plano ético-crítico y social, pero requieren fortalecimiento en componentes científico-investigativos y en creatividad aplicada a productos comunicativos.
 - El diseño de REA, acompañado desde una lógica tecnopedagógica (TPACK), favorece la articulación entre lo digital y lo disciplinar, pero visibiliza que la calidad del recurso depende de decisiones de estructura, narrativa, accesibilidad y adecuación al público.
 - En conjunto, los resultados permiten sostener que el proyecto favoreció la movilización de saberes disciplinares, tecnológicos y pedagógicos en el diseño de REA orientados a la promoción de la calidad de vida en el trabajo. No obstante, también muestran que la integración TPACK constituye un proceso formativo gradual, especialmente cuando el recurso debe ser pertinente para población trabajadora adulta y responder a una intención preventiva, psicoeducativa y salutogénica.

Estos hallazgos confirman que la integración tecnológica en la formación profesional no ocurre por exposición a plataformas, sino por la experiencia guiada de diseñar para otros al traducir conocimiento, seleccionar estrategias pedagógicas y producir materiales con criterios de pertinencia, ética y utilidad para contextos laborales.

Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman que el desarrollo de habilidades digitales en la formación de profesionales de la psicología del trabajo no puede

entenderse como un proceso meramente técnico o instrumental, sino como una experiencia formativa compleja que requiere articulación con el conocimiento disciplinar, la mediación pedagógica y el contexto de actuación profesional, en congruencia con lo planteado por Selwyn (2010), los resultados muestran que la brecha digital en educación superior no se expresa únicamente en términos de acceso o familiaridad con herramientas, sino en la capacidad del estudiantado para utilizar las tecnologías de manera crítica, reflexiva y situada, particularmente cuando se les demanda crear, comunicar o intervenir con conocimiento aplicado.

Las habilidades digitales predominantemente intermedias del perfil de estudiantes de este estudio, son consistentes con investigaciones previas como la de Spanhol et al. (2020) en donde se advierte que, en educación superior, el estudiantado cuenta con competencias funcionales relacionadas al uso cotidiano de las tecnologías digitales, pero encuentran limitaciones cuando estas requieren un nivel de profundización en su manejo. Para el caso de la formación en psicología del trabajo, esta diferencia es relevante pues el ejercicio profesional no solo implica describir fenómenos laborales, sino intervenir de diversas formas, incluida la comunicación de hallazgos, el diseño de estrategias que incidan en la mejora de la calidad de vida en el trabajo y adaptar conocimiento especializado a público diverso en trayectorias, contextos, experiencias y necesidades propias de adultos vinculados al trabajo.

A nivel disciplinar, estos resultados permiten interactuar con enfoques clásicos y contemporáneos de la psicología del trabajo, en donde se concibe al trabajo como una experiencia humana compleja alojada en diversos niveles de análisis, un ejemplo de ello es la

teoría de demandas y recursos laborales, que, en el contexto de los resultados de esta experiencia, sus resultados se pueden interpretar como las exigencias del contexto formativo y los recursos disponibles para hacerles frente. Para mayor comprensión de estas afirmaciones, Bakker y Demereuti (2013) definen a las demandas laborales como aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales que requieren de esfuerzo sostenido y que pueden representar desgaste en caso de que no se equiparen con los recursos adecuados para enfrentarlos, en relación a los recursos laborales y personales, que inciden en la motivación, el bienestar y la satisfacción de las personas trabajadoras. En este orden de ideas, el camino al diseño de REA por parte del estudiantado, fungió como demanda y como recurso formativo, ya que por un lado requirió esfuerzos cognitivos temporales asociados a la consolidación de conocimientos disciplinares, decisiones pedagógicas en la incorporación de las tecnologías digitales, y por otro lado el acompañamiento docente, el trabajo colaborativo, el marco TPACK, fungieron como recursos que transformaron las demandas en un ambiente de aprendizaje significativo y de desarrollo profesional.

Asimismo, el énfasis en el enfoque salutogénico se alinea con los planteamientos de Antonovsky (1979), al situar la promoción del bienestar y de la calidad de vida en el trabajo como eje de intervención, más allá de una lógica centrada exclusivamente en la reducción del riesgo o malestar, en donde los REA diseñados por el estudiantado, resultaron principalmente en materiales dirigidos a fortalecer los recursos personales u organizacionales con temas como la gestión emocional, el equilibrio vida-trabajo o la cultura del buen trato, en esencia dirigidos a la promoción activa del bienestar en el trabajo y

como complemento de otras estrategias de la disciplina, dirigidas a la reducción de riesgos, lo que se alinea a la visión contemporánea de la psicología del trabajo en donde sobresalen los enfoque preventivos y de promoción, particularmente en contextos laborales cambiantes y de alta demanda.

En lo que corresponde al uso de la metodología TPACK como guía de acompañamiento, se refrenda su conveniencia al orientar procesos de articulación tecnológica en la educación superior, pues como lo señalaron Mishra y Koheler (2006), tal integración no se consolida de forma espontánea, requiere experiencias guiadas, retroalimentación continua y reflexión de la práctica, para el caso de esta experiencia, la variabilidad resultante en la dimensión TPACK indica que es una competencia en desarrollo, más que un logro finalizado al tratarse de estudiantes que se enfrentan por primera vez a un proceso sistemático de diseño tecnopedagógico de alcance laboral.

Retomando del objetivo de la Licenciatura en Psicología del Trabajo que es, entre otras, la de mantenerse en actualización constante para ajustar su quehacer profesional a las necesidades sociales que se encaminen en la mejora de la calidad de vida del trabajador, el diseño de REA se adhiere a los dispositivos de mediación tecnológica, que permite investigar, comunicar y enriquecer la disciplina junto con los planteamientos contemporáneos de divulgación dirigidos a públicos no especializados (UNESCO 2015), convirtiéndose en una competencia profesional emergente. Cabe la aclaración que el diseño de REA no anula el resto de competencias vinculadas a la evaluación e intervención, sino que complementa la oferta al ampliar las posibilidades de acción profesional en donde la tecnología digital tiene un espacio.

En relación a la docencia, esta experiencia abre espacio para reflexionar acerca de las experiencias de formativas en este tipo de modalidades, en donde lo pedagógico fungió como catalizador de lo disciplinar y lo tecnológico, evitando el foco puramente instrumental, ubicando al docente como mediador tecnopedagógico que sostiene el aprendizaje activo y promueve la reflexión crítica acerca del uso de las tecnologías en contextos profesionales, pues como lo señala Cella-Ranilla et al. (2017) la incorporación de tecnologías a nivel superior, genera valor cuando se inserta en una propuesta pedagógica coherente y contextualizada.

Finalmente, estos hallazgos sugieren que la formación en psicología del trabajo en la era digital, no busca redefinir su objeto de estudio ni fragmentar su identidad disciplinar, por el contrario pretende actualizar sus estrategias para responder a las necesidades y transformaciones sociales, reivindicando lo humano en lo digital, y sin perder de vista que el epicentro de sus acciones es mejora de la calidad de vida en el trabajo en los niveles individual u organizacional, no como ciencia que observa la tecnología sino como una disciplina aplicada, que participa en escenarios profesionales contemporáneos bajo el principio de la dignidad humana.

Nota: Para efectos de corrección de estilo y traducción del resumen al inglés, se utilizó el modelo de inteligencia artificial Gemini (Google).

Referencias bibliográficas

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107–115.

- Castells, M. (2024). *La sociedad digital*. Alianza Editorial.
- Cella-Ranilla, J., Esteve, V. Esteve, F., González, J. y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(1), 404-422. Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/pdf/567/56750681020.pdf>
- D'Antoni, S. (2009). Recursos educativos abiertos: Revisando iniciativas y problemáticas. *Revista de Aprendizaje Abierto, a Distancia y Electrónico*, 24(1), 3–10.
- Guzmán F., T. y Escudero N., A. (2016). El sistema multimodal de educación. *Cuadernos de Planeación No. 2*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en: <https://planeacion.uaq.mx/docs/cuadernos-de-planeacion/EL-SISTEMA-MULTIMODAL-DE-EDICACION.pdf>
- Katz, R. L. (2018). *Capital humano para la transformación digital en América Latina* (Serie Desarrollo Productivo N° 219). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43529-capital-humano-la-transformacion-digital-america-latina>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. 10.1146/annurev.psych.52.1.397. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido: Un marco para el conocimiento del profesor. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Peiró, J. M. (1990). Psicología del trabajo y de las organizaciones. UNED.
- Santos, G., y Abadal, E. (2022). *Recursos educativos abiertos: Una pieza fundamental para afrontar los actuales retos de la educación superior*. Octaedro.
- Schmid, M., Brianza, E., Mok, S. Y., & Petko, D. (2024). Running in circles: A systematic review of reviews on technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 214, 105024. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105024>
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Editorial Debate.
- Selwyn, N. (2010). Grados de división digital: Reconsiderando las desigualdades digitales y la educación superior contemporánea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1), 33–42. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78012953011.pdf>
- Spanhol, F. J., Martín-Cuadrado, A. M., y Pereira, N. (2020). Prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades digitales en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Exitus*, 10, 1–26. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1212>
- UNESCO. (2015). *Directrices para los recursos educativos abiertos (REA) en la educación superior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373558>
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2023). (2023). *Modelo Educativo Universitario 2023*. Disponible en: https://planeacion.uaq.mx/docs/novedades/MEU_2023%20%28FISCAL%29%202.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2014). *Matriz de habilidades digitales*. UNAM.