Transformación digital en la educación superior: experiencias iberoamericanas desde la salud, la inclusión y las artes

Obra colectiva

Centro de investigación Entropía Educativa

Título: Transformación digital en la educación superior: experiencias iberoamericanas desde la salud, la inclusión y las artes

Autores: Yennifer Castillo Tirado, Carlos Klener Romero Orozco, Pedro Luis Cortez Benitez, José Manuel Salum Tomé, PhD, Claudia Marsella Molina Dorado, Luisa Alejandrina Pillacela-Chin, Adriana Toral y Pablo Yansaguano

Todos los capítulos que conforman esta obra fueron sometidos a un riguroso proceso de arbitraje académico bajo la modalidad de pares ciegos, garantizando así la calidad, imparcialidad y solidez de los contenidos. Esta evaluación anónima, realizada por especialistas en las respectivas áreas temáticas, asegura que cada contribución cumpla con los estándares científicos y editoriales exigidos por la publicación.

ISBN:

Materia: Investigación

Tipo de contenido: Académico

Clasificación THEMA: Educación

Idioma: Castellano

Derechos de autor: Todos los derechos reservados a los autores

País: Colombia

Declaración de Edición Digital: Este libro es una edición digital y ha sido optimizado para su lectura en dispositivos electrónicos.

© Entropía Educativa - Centro de Investigación

Todos los Derechos Reservados

Rómulo Andrés Gallego Torres
Calle 24c n.° 84-85, Bogotá DC. Colombia
director@entropiaeducativa.com
3173007680

Contenido

Prólogo 9

Entornos virtuales de aprendizaje: una perspectiva desde la alfabetización digital en salud 13

Inclusión educativa por convicción 39

El diseño situado como tecnología de la memoria: soberanía digital, Patrimonio Cultural Inmaterial y humanidades digitales críticas en el eje andino 65

Artes visuales y transformación docente pospandemia: estudio de caso 97

Formación universitaria y competencias comunicativas: retos y oportunidades 107

Prólogo

La educación superior iberoamericana atraviesa un momento en el que la tecnología dejó de ser una herramienta accesoria para convertirse en el terreno mismo donde se juega la pertinencia de la universidad. Los cinco trabajos reunidos en este volumen no comparten una disciplina ni un país, pero sí una pregunta común: qué hace la institución educativa cuando el entorno digital le exige respuestas que van más allá de instalar una plataforma o dictar un curso virtual.

El primer capítulo, de Yennifer Castillo Tirado, Carlos Klener Romero Orozco y Pedro Luis Cortez Benitez, de la Universidad del Sinú, examina los entornos virtuales de aprendizaje desde un ángulo poco explorado en la literatura regional: la alfabetización digital en salud. Su trabajo documenta cómo la brecha de competencias digitales entre estudiantes de ciencias de la salud incide directamente en la calidad del aprendizaje clínico, un hallazgo que obliga a repensar los programas de formación en el área más allá del acceso a herramientas. José Manuel Salum Tomé, de la Universidad Autónoma de Chile, aborda en el segundo capítulo la inclusión educativa desde una postura que se declara explícitamente como convicción y no como cumplimiento normativo. Su recorrido por el debate internacional de Educación para Todos, desde Jomtien hasta Salamanca, sitúa la

inclusión como principio estructural de cualquier transformación digital que aspire a ser genuina y no meramente instrumental.

El tercer capítulo, de Claudia Marsella Molina Dorado, de la Universitat Politècnica de València, propone el diseño situado como tecnología de la memoria. Su análisis cruza la soberanía digital, el Patrimonio Cultural Inmaterial y las humanidades digitales críticas en el eje andino, y argumenta con rigor que el diseño no es la creación de un objeto sino la mediación de un sentido, una tesis que interpela directamente a quienes producen tecnología educativa sin territorio ni comunidad de referencia.

Luisa Alejandrina Pillacela-Chin, de la Universidad de Salamanca, documenta en el cuarto capítulo el caso de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante la pandemia de COVID-19. Su estudio de la enseñanza remota de emergencia, en diálogo con la literatura de Hodges y colaboradores, muestra que la urgencia sanitaria produjo también hallazgos pedagógicos que sobrevivieron al regreso a la presencialidad.

Cierra el volumen el capítulo de Adriana Toral y Pablo Yansaguano, de la Universidad Politécnica Salesiana, sobre formación universitaria y competencias comunicativas. Su trabajo, apoyado en Arnoux y colaboradores, sostiene que la lectura y la escritura académicas no son habilidades instrumentales sino procesos de construcción de pensamiento, una afirmación que cobra particular relevancia cuando la escritura mediada por inteligencia artificial empieza a disputarle terreno a la escritura como ejercicio cognitivo propio

Leídos en conjunto, estos cinco capítulos dibujan un mapa de la universidad iberoamericana en transición: una institución que atiende brechas de salud digital en Colombia, defiende la inclusión

como principio irrenunciable en Chile, reivindica la soberanía cultural frente a la tecnología en el eje andino, extrae lecciones pedagógicas de una crisis sanitaria en Ecuador, y defiende la escritura como acto de pensamiento en un contexto de automatización creciente. No es una agenda cerrada. Es, más bien, evidencia de que la transformación digital de la educación superior se está escribiendo, capítulo a capítulo, desde experiencias concretas y desde autores que se responsabilizan de lo que afirman.

Entropía Educativa entrega este volumen como parte de su compromiso con la visibilidad del conocimiento producido en Iberoamérica, convencida de que estas cinco voces, leídas juntas, dicen algo que ninguna de ellas podría decir sola.

Rómulo Andrés Gallego Torres

Director Entropía Educativa - Centro de Investigación

Capítulo 1

Entornos virtuales de aprendizaje: una perspectiva desde la alfabetización digital en salud

Yennifer Castillo Tirado
Universidad del Sinú
yennifercastillo@unisinu.edu.co
https://orcid.org/0009-0004-8291-4881

Carlos Klener Romero Orozco
Universidad del Sinú
carloskromero@unisinu.edu.co
https://orcid.org/0009-0004-5388-9904

Pedro Luis Cortez Benitez
Universidad del Sinú
pedrocortez@unisinu.edu.co
https://orcid.org/0009-0003-8217-5401

Introducción

Hoy día, las tecnologías han permitido tener acceso directo a casi todo el sistema de información; las redes de conocimiento dan paso al acceso más fácil de documentos que proporcionan la evidencia científica para sustentar lo que se está estudiando desde distintas áreas del conocimiento. Lo cual se convierte en un sistema

muy complejo, teniendo en cuenta de dónde viene la información, cómo se maneja y la capacidad de digitalizarse a través de las actividades y las estrategias que existen desde los diferentes enfoques de educación.

El auge de aquellos procesos tecnológicos en el ámbito de la educación en ciencias de la salud se entornó dentro de una reflexión sobre cómo se entiende la formación digital. La facilitación digital se convierte en un dominio instrumental de aquellas herramientas tecnológicas, hasta el punto de no poder entender cuáles son los dilemas cognitivos, éticos y epistemológicos en los cuales se puede ver incluido todo el ecosistema digital en la formación en salud (García y Domínguez, 2026). Teniendo en cuenta estas posturas en los cuales la educación en el área sanitaria se encuentra, se parte del hecho de que las redes de conocimiento y las fuentes de información vienen de distintas partes, por lo que pueden ser un choque contra la realidad que se vive en las redes sociales o en las diferentes plataformas en las cuales los estudiantes, docentes y profesionales interactúan. Este problema de verificación de la información digital que existe hoy día se convierte claramente en una limitación al momento de poder universalizar el lenguaje técnico de salud.

Los continuos avances en el desarrollo tecnológico han permitido innovar nuevas competencias, realizando así una inclusión en los planes curriculares de los estudiantes, los cuales impulsan la armonización de una dinámica en la cual se puede identificar cuál es la estrategia efectiva para articular la digitalización en salud. Asimismo, se identifica que los escenarios de los profesionales de salud cambian de acuerdo con este avance significativo, por lo que los resultados de aprendizaje y su alcance deben permear directamente

en el diseño a nivel curricular (Arias et al. 2026). La realidad lleva a las instituciones de educación superior a actualizar los niveles curriculares, para que exista una sinergia entre lo que ofrecen las nuevas tecnologías y lo que se está enseñando en las aulas de clase. El objetivo es que, al finalizar el periodo de formación de un profesional, no exista ese choque contra la realidad que se puede generar en profesionales que no han sido educados de acuerdo con las necesidades del contexto.

Ahora bien, cuando se estimula la implementación de soluciones digitales para poder detectar problemas en el sistema de atención sanitaria, el objetivo primordial se direcciona a alternativas mucho más efectivas, como la telemedicina, en aras de la innovación y efectividad en la atención. Sin embargo, inicialmente se debe empezar por la alfabetización en competencias digitales, donde se necesitan guías, asesores y facilitadores para que la ciudadanía, como el talento humano en salud, pueda articularse a la nueva era digital (Montero et al. 2020). Dentro del desarrollo de la digitalización en esta nueva realidad, es cuando desde la práctica se pueden identificar los problemas de una sociedad que avanza diariamente a velocidad máxima, pero a su vez, las personas que están dentro de ese ecosistema pueden direccionar las capacidades para articular la digitalización dentro de su vida diaria, sin necesidad de quitarle el peso técnico que supone la atención de la salud.

Cuando se entiende el significado de las tecnologías en la digitalización en salud, esta se convierte en una necesidad para poder responder a las situaciones que diariamente se presentan al momento de colaborar en un ámbito sanitario. Es así como los entornos virtuales de aprendizaje, desde la perspectiva de la alfabetización digital en salud, son un componente esencial para poder trasladar

los conocimientos en una era que va a la par de la actualización y la evolución digital alrededor de los ecosistemas biopsicosociales.

Frente a todo este panorama, se puede entender que la formación se convierte en un recurso insuficiente si no logra abarcar todas las prácticas de aprendizaje que puedan ser significativas para el estudiante. Ya no se trata solamente de ser un experto temático o metodológico en los saberes de la era digital, sino que se crea la necesidad de formar un eje central y formativo para los futuros ejercicios profesionales, seguros y éticos en la salud; esto teniendo en cuenta la integración de competencias digitales y su asertividad al momento de integrarlas a los diferentes contextos, de acuerdo con el país, la región y la localidad (Pinto y Galar, 2025).

La alfabetización digital se ha convertido en un desafío, teniendo en cuenta que, en todo el mundo, el uso de las tecnologías emergentes cada vez va en aumento, donde se demuestra que las personas tienden a tener ciertos conocimientos sobre su uso (Díaz et al. 2020). De ahí se entiende y se parte de una necesidad urgente de proporcionar, realmente, estrategias facilitadoras para el aprendizaje en salud. La digitalización dentro del currículo de los estudiantes —donde las tecnologías juegan un papel muy importante en el desarrollo de sus competencias de egreso— se convierte en un reto significativo dentro de las universidades.

Desde los entornos virtuales de aprendizaje y la perspectiva de la alfabetización digital en salud, se inicia un engranaje efectivo y significativo para resolver los dilemas cognitivos, éticos y epistemológicos que resultan fundamentales para el alcance del conocimiento en el área de la salud. Esto permite reflexionar sobre cómo la formación digital se convierte en una necesidad inherente a los currículos y al sistema de cómo se enseña y se evalúa en el aula de clases,

los sistemas de simulación y la práctica real. Desde ese punto de partida, surge la necesidad de identificar la pertinencia del trabajo articulado en los diversos currículos, considerando incluso la perspectiva estudiantil sobre cómo se acepta e interioriza una digitalización que avanza de forma acelerada. En este escenario, emergen diariamente nuevas formas de adquirir competencias dentro de un ecosistema tecnológico en constante cambio.

Revisión de la Literatura

Durante las últimas décadas, los modos de producción, transmisión y acceso al conocimiento han presentado una serie de cambios profundos en cada uno de los ámbitos sociales. Las ciencias de la salud no han sido ajenas a este cambio; dentro de este campo se puede identificar la digitalización de los sistemas de información clínica, el aumento de los recursos educativos en línea e incorporación de tecnologías emergentes en procesos asistenciales que plantean exigencias en perfiles profesionales de la salud. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación de profesionales de la salud en las Instituciones de Educación Superior (IES) no presenta avances al mismo ritmo que las transformaciones digitales aparecen, que propician brechas en competencias digitales que se desarrollan en los programas académicos y aquellas que se requieren en entornos laborales y comunitarios de la salud (Mayer et al., 2020; Whitelaw et al., 2020).

En este contexto, la aparición de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) surge como escenarios estratégicos que permiten la mediación de procesos formativos. Sin embargo, su implementación en IES generalmente se limita a la reproducción digital de pedagogías presenciales, sin aprovechar las ventajas que ofrecen en el desarrollo y adquisición de habilidades y destrezas en el proceso

de enseñanza-aprendizaje del estudiantado y desconociendo el aporte fundamental a las cifras de transformación digital en salud. Por ende, cuando los entornos virtuales de aprendizaje se emplean única y exclusivamente como repositorios de contenidos o como réplicas digitales del aula tradicional, se pierde la oportunidad de formar profesionales capacitados para un entorno cada vez más tecnológico. Situación que presenta su punto más álgido cuando se considera que la alfabetización digital en salud constituye hoy una dimensión esencial de la competencia profesional en la formación en pregrado y posgrado (Stellefson et al.,2011; Norgaard et al., 2015).

La transformación digital en IES presenta un robusto bagaje y documentación desde distintas perspectivas y teorías. Autores como Selwyn (2011) y Buckingham (2013) resaltan que, si bien la infraestructura tecnológica es importante, esta no es equivalente a una transformación pedagógica real, ya que el acceso a plataformas y dispositivos es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de una cultura digital educativa. Castells (2009) propone que la transformación digital implica restablecer relaciones de poder y prácticas comunicativas mediadas por tecnologías de la información y comunicación (TIC).

En el ámbito de las IES, la más reciente pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 (COVID-19) obligó a centros formadores a acelerar el giro hacia la transformación digital, pese a reconocer avances de gran importancia (García-Peñalvo et al., 2021). La transición abrupta a la modalidad virtual en el año 2020 evidenció capacidad instalada y brechas estructurales en la digitalización de la educación superior: conectividad insuficiente, ausencia de modelos pedagógicos para la virtualidad, falta de formación docente en el uso educativo

de las tecnologías y limitadas políticas institucionales de equidad (Hodges et al., 2020). En programas académicos de las ciencias de la salud resultaron visibles las brechas donde la formación práctica y clínica plantea desafíos específicos para su simulación en ambientes virtuales. La superación de las brechas no se evidencia con el retorno a la presencialidad; muchas brechas se consolidan como parte de la estructura pedagógica de las Instituciones de Educación Superior, ya que la adaptación surgió como una medida de urgencia. Por otro lado, se concibe a los estudiantes como nativos digitales que no poseen necesidad de formación digital. Sin embargo, el International Computer and Information Literacy Study (ICILS) demostró que el 81% de los estudiantes aún requiere aprender cómo seleccionar información relevante y crear productos con diseño y disposición controlada (Kasimoglu et al., 2022).

Según Brunner y Ganga (2016), señalan que las IES latinoamericanas enfrentan un desafío doble en materia de transformación digital: por un lado, la modernización de sus infraestructuras tecnológicas, y, por otro lado, la renovación de sus culturas organizativas y pedagógicas. Este desafío doble es especialmente relevante en programas de ciencias de la salud, donde el automatismo de los currículos y la primacía histórica del modelo biomédico han dificultado la integración de competencias digitales transversales en los planes de estudio (Frenk et al., 2010; Englander et al., 2013).

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se entienden como espacios mediados tecnológicamente que permiten la organización, gestión e interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de los límites físicos y temporales del aula tradicional, según Dillenbourg (2000). Su evolución ha permeado en diversas generaciones: desde los primeros sistemas de gestión del aprendizaje

(LMS por sus siglas en inglés), basados en la distribución del contenido y la evaluación en línea, hasta los entornos de aprendizaje enriquecidos con inteligencia artificial, realidad virtual, gamificación y analíticas del aprendizaje que caracterizan las plataformas más avanzadas de la actualidad (Siemens, 2013; Bates, 2019).

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) han conseguido una alta relevancia en la formación de pregrado y posgrado, especialmente en el campo de la salud, en disciplinas como medicina, enfermería, Instrumentación Quirúrgica, farmacia y Odontología. Regmy y Joness (2020), documentan en su revisión bibliográfica que los EVA en salud facilitan el aprendizaje autodirigido, formación basada en simulación y el desarrollo de competencias clínicas en entornos seguros y controlados. Torous (2018) añade el potencial de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) para integrar el aprendizaje de competencias digitales en salud dentro de los programas formativos.

Vaillant y Rodríguez-Zidán (2018) señalan que en Latinoamérica se enfrenta una paradoja estructural: mientras los gobiernos invierten en infraestructuras tecnológicas para la educación superior, los modelos de formación para docentes continúan siendo transmisivos y escasamente críticos frente al uso de estas tecnologías. Lugo y Kelly (2021) confirman que menos del 30% de las IES en América Latina cuenta con políticas referentes a integración pedagógica de tecnologías digitales en programas del área de la salud, lo que permite acentuar la brecha entre competencias digitales del mercado laboral y aquellas desarrolladas durante la formación universitaria.

La alfabetización digital en salud, acorde con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013), define el proceso de alfabetización en salud como el conjunto de habilidades cognitivas y sociales que de-

terminan la motivación y la capacidad de los individuos para acceder, comprender y utilizar la información de manera que promueva y mantenga una buena salud. En la dimensión digital, este concepto incorpora las competencias necesarias para navegar, evaluar y aplicar información de salud disponible en entornos digitales.

Más recientemente, Stellefson et al. (2011) presentaron una actualización al concepto en el contexto de la salud digital (digital health), incluyendo competencias asociadas al uso de tecnologías emergentes y disruptivas como la inteligencia artificial clínica, dispositivos wearables y telesalud. La actualización constituye una relevancia para las IES que forman profesionales en salud, ya que implica la necesidad de revisar y ampliar permanentemente los marcos curriculares para incorporar competencias que exigen el contexto actual de la salud en los procesos de digitalización.

La ciudadanía digital y la responsabilidad ética en el manejo de la información en salud constituyen una dimensión emergente en la literatura sobre alfabetización digital. Ribble (2015) define la ciudadanía digital como un conjunto de normas de comportamiento apropiado y responsable en relación con el uso de la tecnología e identifica varios aspectos claves que, al transpolar a las ciencias de la salud, adquieren una carga ética adicional, dado que el manejo inadecuado de datos clínicos o la divulgación irresponsable de información médica en plataformas digitales podría acarrear consecuencias directas sobre la seguridad del paciente.

La mayoría de los estudios realizados sobre EVA en salud se centran en la efectividad del aprendizaje de contenidos clínicos o en el desarrollo de habilidades procedimentales, pero raramente se vincula el desarrollo de competencias digitales críticas como dimensión formativa acorde a Regmi y Jones (2020). Adicionalmente, la alfabe-

tización digital ha sido enmarcada y dirigida hacia el contexto de pacientes y comunidades, y su transposición al campo de la formación universitaria de profesionales de la salud carece de relevancia (Norgaard et al., 2015; Stellefson et al., 2020). Por último, de acuerdo con Brunner y Gaga, 2016; Garcia- Peñalvo et al., 2021, la literatura disponible sobre transformación digital en IES latinoamericanas, es poco frecuente abordar especificidades de los programas de la salud y sus implicaciones para el diseño pedagógico de los EVA.

Finalmente, la revisión de la literatura realizada permite evidenciar que el punto de unión entre los entornos virtuales de aprendizaje y la alfabetización digital en salud constituye un esfuerzo de construcción donde se demandan investigaciones situadas en contextos específicos. Los hallazgos de esta investigación pretenden contribuir a dicho campo al aportar evidencia desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de Salud de la Universidad del Sinu- Elías Bechará Zainum.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo-analítico. Este enfoque metodológico fue seleccionado dado que el estudio no se centra en la medición de variables discretas, sino en la comprensión profunda de cómo los sujetos interpretan la utilidad de los ambientes simulados, su propia alfabetización digital y la pertinencia del currículo en el marco de la formación en ciencias de la salud. En consonancia con las teorías propuestas por Creswell y Poth (2018), la investigación cualitativa permite explorar fenómenos complejos desde a perspectiva de los actores implicados, transformando percepciones individuales en tendencias grupales que posibilitan identificar áreas de éxito y puntos de resistencia dentro del proceso formativo digital.

El diseño descriptivo-analítico adoptado en esta investigación responde a la necesidad de caracterizar con precisión las percepciones estudiantiles en torno a tres dimensiones centrales: los ambientes simulados como estrategia pedagógica, la transversalidad digital en el currículo y la alfabetización digital como competencia profesional emergente. Según Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos tienen como propósito especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos o fenómenos sometidos a análisis. Desde esta perspectiva, la dimensión analítica complementa la descripción al examinar las relaciones entre las variables percibidas y los patrones que emergen del discurso y la valoración de los participantes, lo cual enriquece la interpretación de los resultados y su proyección hacia el diseño curricular. La elección de este estudio se justifica también por la ausencia de estudios similares en el contexto institucional de la Universidad del Sinú, lo que convierte a esta investigación en un primer acercamiento exploratorio descriptivo con proyección analítica.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de programas de ciencias de la salud pertenecientes a la Universidad del Sinú, Sede Montería. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, criterio ampliamente aceptado en investigaciones cualitativas cuando el interés radica en la profundidad del análisis y no en la generalización estadística (Patton,2015). Los criterios de inclusión consideraron: a) estar matriculado activamente en un programa de ciencias de la salud durante el período académico de la investigación. b) haber cursado al menos 1 asignatura con componente virtual o de simulación clínica y c) manifestar disposición voluntaria para participar en el estudio. Se excluyeron estudiantes de primer semestre sin experiencia previa en entornos virtuales institucionales,

con el fin de garantizar que los participantes contarán con un marco referencial sobre el cual fundamentar sus percepciones. La muestra final estuvo compuesta por estudiantes de los programas de medicina, enfermería, instrumentación quirúrgica y odontología, lo que aportó una perspectiva interdisciplinaria al análisis.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario, el cual contaba con la clasificación de la escala Likert de 5 puntos, distribuidos de la siguiente manera:

1. Totalmente en desacuerdo,
2. En desacuerdo,
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo,
4. De acuerdo y
5. Totalmente en desacuerdo.

Las preguntas del cuestionario estuvieron organizadas en categorías, permitiendo indagar sobre su percepción en cuanto a entornos simulados, relevancia curricular y transversalidad digital. Este instrumento: La selección del instrumento descrito anteriormente, se realiza porque resulta eficaz para entender el pensamiento y sentir de los participantes, permitiendo transformar sus opiniones en datos claros. Para asegurar su validez, se contó con la evaluación por parte de expertos, quienes otorgaron el aval del instrumento. Antes de realizar la prueba, se contó con un grupo reducido para verificar posibles ambigüedades en la comprensión de las preguntas.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo durante el primer semestre académico del año 2026. El cuestionario fue compartido digitalmente mediante el uso de plataforma institucional, lo que garantizó accesibilidad a los participantes de la muestra.

La presente investigación adopta los principios éticos para investigación con humanos y se adhiere a la resolución 8430 de 1993; para ello, la participación fue de carácter voluntario, se obtuvo previamente el consentimiento informado de cada participante, garantizando el anonimato y confidencialidad de la información recolectada. El tiempo promedio para resolver el cuestionario fue de entre 15 y 20 minutos.

El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante estadística descriptiva, incluyendo distribuciones de frecuencia absoluta y relativa, cálculos de porcentajes y representación gráfica de los resultados para cada categoría evaluada. Este nivel de análisis es coherente con el enfoque descriptivo analítico adoptado, ya que permite identificar tendencias, patrones de concentración y dispersión en las respuestas. Así como detectar dimensiones con mayor o menor aceptación por parte de los participantes. Para el análisis cualitativo de las percepciones grupales emergentes, se empleó la técnica de categorización temática que permitió agrupar las valoraciones en función de los constructos teóricos definidos desde la revisión de la literatura: ambientes simulados, alfabetización digital y pertinencia curricular. Los datos recolectados fueron procesados mediante el uso de software estadístico Microsoft Excel, que permitió el gráfico de barras agrupadas.

Resultados

El análisis de los ambientes simulados revela una percepción predominantemente favorable por parte de los participantes, quienes asocian el uso de herramientas tecnológicas y simulación con un impacto positivo en su proceso de aprendizaje. En las dimensiones evaluadas sobre estas herramientas, se observa que más del 60% de la muestra se sitúa en los niveles de aceptación (“De acuerdo”

y “Totalmente de acuerdo”), destacando especialmente en la segunda medición de esta escala, donde la satisfacción total alcanza su punto máximo con un 35.2% de respuestas en “Totalmente de acuerdo”. Estos resultados son coherentes con una visión pedagógica que prioriza la integración de tecnologías digitales para fortalecer las competencias técnicas en salud.

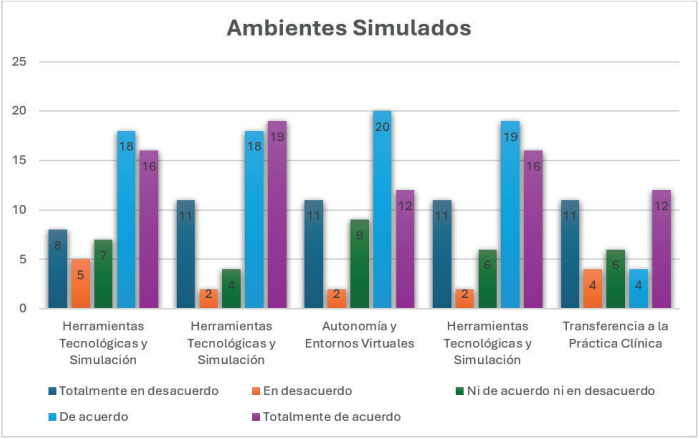

Figura 1. Ambientes Simulados

Nota. La figura muestra la categorización del estudio en ambientes simulados. Fuente: Ejecución de la fase de campo de la investigación (2026)

En cuanto a la autonomía y entornos virtuales, los datos reflejan un respaldo sólido, ya que el 37% de los encuestados manifestó estar “de acuerdo” con la eficacia de estos espacios. No obstante, esta categoría también presenta un nivel de neutralidad significativo del 16.7%, lo que sugiere que una parte de la población aún se encuentra en un proceso de adaptación hacia la alfabetización digital y la autogestión del conocimiento. Este hallazgo refuerza la importancia del rol del docente como un guía facilitador que debe moldear la conducta y fomentar la confianza del estudiante en en-

tornos no presenciales. Finalmente, la dimensión de transferencia a la práctica clínica muestra el comportamiento más heterogéneo del estudio. Aunque la opción "Totalmente de acuerdo" lidera con un 22.2%, existe una dispersión considerable en las valoraciones negativas y neutras. Esto indica que, si bien la simulación es valorada como estrategia, persiste el desafío de asegurar que las competencias adquiridas en el laboratorio se traduzcan de manera fluida al escenario clínico real.

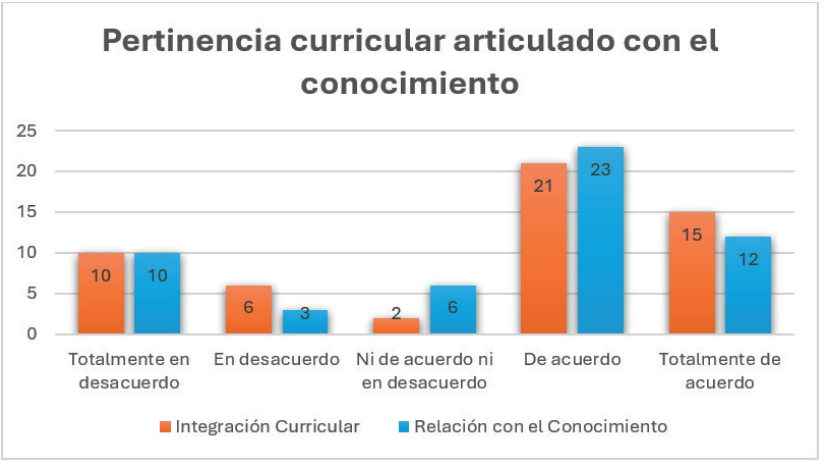

Figura 2. Pertinencia curricular articulada con el conocimiento

Nota. La figura muestra la categorización del estudio en pertinencia curricular articulado con el conocimiento. Fuente: Ejecución de la fase de campo de la investigación (2026).

La anterior gráfica muestra una tendencia predominantemente positiva en la percepción de los participantes. Al examinar las dimensiones de integración curricular y relación con el conocimiento, se evidencia que la mayor parte de la población se concentra en los niveles de aprobación, lo que sugiere que el diseño académico del programa es percibido como coherente y alineado con los saberes

disciplinares.

En lo que respecta a la relación con el conocimiento, los datos muestran un respaldo sólido, destacándose que 23 personas manifestaron estar "de acuerdo" y 12 adicionales "Totalmente de acuerdo". Esto indica que existe una valoración favorable sobre cómo los contenidos teóricos se vinculan con los objetivos de aprendizaje. De manera similar, la integración curricular presenta un comportamiento satisfactorio, con 21 respuestas en el nivel "De acuerdo" y 15 en "Totalmente de acuerdo", consolidándose como el rubro con mayor nivel de excelencia percibida. Por otro lado, el análisis también identifica un segmento crítico de la muestra que se ubica en los niveles de "Totalmente en desacuerdo", con 10 menciones para cada una de las categorías evaluadas. Esta polarización en los resultados señala la importancia de profundizar en las estrategias de educomunicación para asegurar que la estructura del currículo sea clara y accesible para todos. Este diagnóstico constituye un insumo valioso para los procesos de mejora continua, reforzando la necesidad de fortalecer la articulación sistémica entre la teoría, la práctica y la investigación dentro del programa.

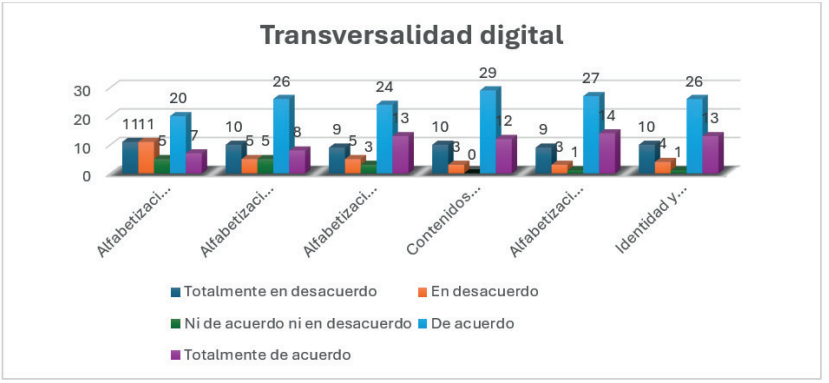

Figura 3. Transversalidad digital

Nota. La figura muestra la categorización del estudio en relación con la transversalidad.
Fuente: Ejecución de la fase de campo de la investigación (2026).

La dimensión de contenidos y recursos digitales sobresale como la más fortalecida, alcanzando su punto máximo con 29 respuestas en la categoría "De acuerdo", lo que refleja una alta valoración de las herramientas digitales como facilitadoras del aprendizaje. De igual manera, las categorías relacionadas con la identidad y ciudadanía y la alfabetización digital y criterio muestran resultados sólidos, con 26 respuestas cada una en el nivel "De acuerdo". Estos hallazgos sugieren que el proceso formativo ha logrado integrar no solo el uso técnico de la tecnología, sino también una visión crítica y ética sobre el comportamiento en los entornos virtuales.

Por su parte, la alfabetización digital y responsabilidad, junto con el Pensamiento Crítico, presentan una distribución que favorece ampliamente la aceptación total, acumulando un número significativo de respuestas en los niveles "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo". Esta percepción es fundamental para el desarrollo de la autonomía del estudiante, permitiéndole navegar de manera segura y reflexiva en la sociedad de la información.

Finalmente, aunque existe una baja presencia de valoraciones negativas, la persistencia de algunas respuestas en "Totalmente en desacuerdo" en categorías como el pensamiento crítico indica que el fortalecimiento de la alfabetización digital debe ser un proceso continuo. Estos datos respaldan la importancia de seguir implementando estrategias que empoderen a los estudiantes a través de la tecnología, consolidando una cultura digital integral y profesional.

Discusión

El uso de herramientas virtuales, como los simuladores de realidad

virtual, ha permitido comprender de manera efectiva la adquisición de conocimientos en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales. Aun así, existe una brecha en la capacitación que debe existir para un aprendizaje asertivo y efectivo.

Se evidencia que la distribución desigual de los determinantes sociales y la digitalización en salud pueden sobreponerse y atravesar tanto a la población en general como a los profesionales sanitarios dentro de su ejercicio, y sobre todo a aquellos que están en formación; teniendo en cuenta que la salud se convierte en un factor clave para garantizar la cobertura sanitaria universal, enfrentar emergencias y mejorar el bienestar de la población (Alarcón et al., 2025). Esta brecha ha llevado a situar el reciente contexto de la digitalización en el centro de la salud. Teniendo en cuenta que muchos asistentes virtuales pueden resolver dudas médicas y psicológicas basándose en la inmediatez y el anonimato —lo cual puede perjudicar a los pacientes si no cuentan con una orientación humana—, no se debe desarraigar el uso de tecnologías emergentes de la atención de salud humanizada (Coronado, et al., 2026). Por lo que se insta a los docentes a adaptar sus métodos de enseñanza y nuevas perspectivas, vinculando las tecnologías a las prácticas de la educación médica. Los avances tecnológicos se convierten en ese puente técnico para capitalizar herramientas digitales; a través de estas, se pueden implementar aprendizajes potenciados por la tecnología, concebidos para mejorar las prácticas de formación de los estudiantes (Arango et al. 2024).

La inclusión de herramientas como la realidad virtual en la educación médica permite que los estudiantes lleven a cabo actividades prácticas más seguras antes de la atención al paciente. Se reconoce que este es el reto que se asume para alcanzar un perfil profesional competen-

te, sin dejar de lado la necesidad de articular la educación basada en nuevas tecnologías. Dado que en los escenarios actuales se presentan estos desafíos, se debe proyectar la exploración de actividades que potencien de manera positiva el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de tecnologías emergentes (Barja et al. 2023). Las estrategias pedagógicas, a través de la planificación con recursos digitales, deben ser correspondientes a la ética de la profesión. Esta integración permite comprender un entorno que se define por la precisión de sus términos; de este modo, desde el currículo, la planificación pedagógica se convierte en un componente fundamental para la articulación del aprendizaje tradicional con la era digital.

Es imperativo entender que el aprendizaje digital no promueve diagnósticos incorrectos en la formación del estudiante. Por el contrario, potencia la adquisición de conocimientos mediante una comprensión crítica. Al utilizar herramientas digitales en entornos simulados o casos clínicos, el estudiante desarrolla una base sólida que le permite articular la tecnología en su práctica diaria. En última instancia, la digitalización se convierte en un aliado del aprendizaje, sin pretender sustituir el juicio humano o la capacidad analítica del alumno

Se evidencia un incremento en la asistencia del alumnado a las clases, reconociendo que su perfil está estrechamente ligado a la digitalización de contenidos. Esto se convierte en una estrategia efectiva para aumentar la participación de los estudiantes y disminuir el ausentismo; al ser herramientas innovadoras que captan su atención, se consolidan como un elemento positivo dentro de la educación en salud (Gal et.al. 2021). Uno de los principales problemas evidenciados es que la información técnica compartida en redes sociales genera una red de datos que puede conducir al error. Debido a que esta información carece de una sistematización basada en

bases de datos científicas y en la Medicina Basada en la Evidencia (MBE), se crea un muro entre lo comprobado y lo especulativo. Esta es una de las mayores dificultades para los estudiantes, quienes se ven envueltos en el uso de fuentes primarias no verificadas que se comparten de forma masiva; esto se convierte en un detonante de desinformación, impulsado por la tendencia actual de difundir contenidos sin una clasificación o validación previa.

Finalmente, el uso de las tecnologías emergentes y la digitalización del lenguaje en salud se convierten en una herramienta indispensable para captar las diferentes formas en que el estudiante puede aprender. En este mundo globalizado, no podemos limitarnos al aprendizaje tradicional; debemos dar un paso más allá para sintetizar las características de un ecosistema que está a la vanguardia tecnológica. El sistema educativo debe transformarse en un captador de estrategias que no solo transmita lenguajes técnicos presentes en las redes de conocimiento, sino que se convierta en un estilo de vida tanto para el estudiante como para el docente. Todo esto, sin comprometer el componente humano esencial de la atención en salud y evitando los errores que puedan surgir en el ejercicio clínico.

Conclusión

La identificación de las necesidades básicas del aprendizaje en salud cobra importancia cuando vinculamos la digitalización en todos los entornos educativos. Una vez que el estudiante es capaz de identificar su autonomía e integrarla con las tecnologías —las cuales se presentan hoy como una necesidad del ecosistema—, se inicia un punto de partida para sistematizar un aprendizaje en torno a las herramientas emergentes actuales. La capacidad de respuesta que tengan las estrategias de fortalecimiento de la educación médica es esencial para articular el sistema de información de las

redes con la necesidad de formar profesionales que respondan de manera efectiva a las problemáticas en su entorno biopsicosocial. Por ello, la alfabetización digital se establece ya como una necesidad en los currículos, donde el estudiante es capaz de adaptarse a un presente conectado, sin dejar de lado la evidencia científica que soporta una atención en salud con calidad.

Existe la capacidad de reconocer que toda la información disponible en la red debe estar asociada a la evidencia científica. Por ello, se logra distinguir entre el uso de redes de conocimiento (como bases de datos indexadas) y las plataformas de consumo masivo (como las redes sociales). Estas últimas pueden ser útiles en la formación del estudiante siempre que medie un uso responsable y una verificación posterior que permita evidenciar la base científica en la cual nos estamos informando.

Es pertinente e imperativo articular los entornos virtuales y la fabricación digital en salud como un recurso colaborativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estudio evidencia que los estudiantes poseen una mayor capacidad de adaptación en ambientes donde la tecnología es el foco principal; sin embargo, es vital entender que estas no reemplazan al docente, sino que actúan como aliadas poderosas para compartir conocimiento y lograr una atención eficaz del alumno. De este modo, se garantiza el alcance de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales, aprovechando la amplia aceptación de los estudiantes hacia estos nuevos estilos educativos.

En ese sentido, es fundamental confiar en que el estudiante utilizará estas herramientas de forma responsable como un ciudadano digital, tanto en su ejercicio profesional como en su vida cotidiana. Debe ser consciente de su identidad y de la veracidad de la información en las redes, siendo capaz de distinguir la realidad del entorno virtual.

Así, asume este ecosistema de digitalización como un articulador del aprendizaje que no reemplaza sus propias decisiones, ni se desapega del lenguaje técnico fundamentado en la evidencia científica.

Finalmente, los entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva desde la alfabetización digital en salud se convierten en una herramienta facilitadora del aprendizaje articulado a los entornos biopsicosociales para dar respuesta a las necesidades reales de nuestra población. En este contexto, docentes y estudiantes identifican la tecnología como un recurso necesario, pero no reemplazable frente a los conocimientos técnicos. Es imperativo puntualizar que el uso responsable de las redes y la consulta de fuentes de información primarias son fundamentales, ya que estas son primordiales al momento de caracterizar a una población y, a su vez, para aplicar los componentes de egreso desde las competencias adquiridas.

Referencias

Alarcón Belmonte, I., Jiménez Lozano, A. I., Sánchez Collado, C., Forero Chaves, V., Cabrera Majada, A., & García-Gutiérrez Gómez, R. (2025). Abordaje de los determinantes digitales de salud: principales ventajas y retos de la salud digital en el mundo actual. *Atención Primaria*, 57(10).

Arango-Granados, M. C., Muñoz Patiño, V., Guzmán, Á. M., Barrios Diez, J. G., González, M. I., & Táquez, H. A. (2024). Nuevas generaciones, nuevos retos: innovando la educación en medicina de urgencias a través de la tecnología. *Educación Médica*.

Arias, J., Mayol, J., & Millán, J. (2026). Declaración de El Escorial: un marco para la enseñanza de competencias digitales en medicina. *Educación Médica*.

Barja-Ore, J., Liñán-Bermúdez, A., & Mayta-Tovalino, F. (2023). Visi-

bilidad, impacto y colaboración en la producción científica sobre la realidad virtual en la educación médica (2017-2022). *Educación Médica*, 24(5).

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2nd ed.). Tony Bates Associates.

Brunner, J. J., & Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos epocales. *Opción*, 32(80), 12–39.

Buckingham, D. (2013). Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Polity Press.

Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.

Coronado-Vázquez, V., Allande-Cussó, R., Caparrós-González, R. A., & Gómez-Salgado, J. (2026). Inteligencia artificial y desinformación en salud: la necesidad de reeducación desde la atención primaria. *Atención Primaria*, 58(3).

Dillenbourg, P. (2000). Virtual learning environments. EUN Conference 2000: Learning in the Díaz-Guio, D. A., Infante-Villagrán, V. A., Ángel-Díaz, C., Montes, D., Díaz-Gómez, A. S., Pantoja, A., & Meneses, C. (2026). Inteligencia artificial en la educación basada en simulación clínica en América Latina: un estudio transversal de los conocimientos, prácticas y percepciones de los educadores. Educación Médica, 27(3).

Englander, R., Cameron, T., Ballard, A. J., Dodge, J., Bull, J., & Aschenbrener, C. A. (2013). Toward a common taxonomy of competency domains for the health professions and competencies for physicians. Academic Medicine, 88(8), 1088–1094. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31829a3b2b

Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., Garcia, P., Ke, Y., Kelley, P., Kistnasamy, B., Meleis, A., Naylor, D., Pablos-Mendez, A., Reddy, S., Scrimshaw, S., Sepulveda, J., Serwadda, D., & Zurayk, H. (2010). Health professionals for a new century: Transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. The Lancet, 376(9756), 1923–1958. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5

Gal, B., Sánchez, J., González-Soltero, R., Learte, A., & Lesmes, M. (2021). La educación médica como necesidad para la formación de los futuros médicos. Educación Médica, 22(2), 111-118.

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2021). Recommendations for mandatory online assessment in higher education during the COVID-19 pandemic. In D. Burgos, A. Tlili, & A. Tabacco (Eds.), Radical solutions for education in a crisis context (pp. 85–98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_6

García-Rivero, A. A., & Domínguez López, A. (2026). De la alfabetización digital a la alfabetización ética en educación médica: apuntes para una premisa. *Educación Médica*

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Kasımoğlu, S., Bahçelerli, N. M., & Çelik, M. U. (2022). Digital Literacy During COVID-19 Distance Education; Evaluation

of Communication-Based Problems in Line With Student Opinions. *Frontiers in psychology*, 13, 809171. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809171

Lugo, M. T., & Kelly, V. (2021). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. IIPE-UNESCO. https://www.iipe-buenosaires.org/publicaciones/politicas-tic

Mayer, C., Stern, A. D., & Bhavnani, S. P. (2020). Digital health: Transforming and personalizing healthcare. *The Lancet Digital Health*, 2(11), e561–e562. https://doi.org/10.1016/S2589-7500(20)30238-7

Montero Delgado, J. A., Merino Alonso, F. J., Monte Boquet, E., Ávila de Tomás, J. F., & Cepeda Díez, J. M. (2020). Competencias digitales clave de los profesionales sanitarios. *Educación Médica*, 21(5), 338-344.

Norgaard, O., Furstrand, D., Klokker, L., Karnoe, A., Batterham, R., Kayser, L., & Osborne, R. H. (2015). The e-health literacy framework: A conceptual framework for characterizing e-health users and their interaction with e-health systems. Knowledge Management & E-Learning, 7(4), 522–540. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2015.07.035

Pinto López, I., & Galar Idoate, M. (2025). Inteligencia artificial en medicina: una guía ética y práctica para la asistencia sanitaria, la investigación y la docencia. Educación Médica.

Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education. BMC Medical Education, 20(1), Artículo 91. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know (3rd ed.). International Society for Technology in Education.

Selwyn, N. (2011). Education and technology: Key issues and debates. Continuum.

Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. American Behavioral Scientist, 57(10), 1380–1400. https://doi.org/10.1177/0002764213498851

Stellefson, M., Hanik, B., Chaney, B., Chaney, D., Tennant, B., & Chavarria, E. A. (2011). eHealth literacy among college students: A systematic review with implications for eHealth education. Journal of Medical Internet Research, 13(4), Artículo e102. https://doi.org/10.2196/jmir.1703

Torous, J., Jän Myrick, K., Rauseo-Ricupero, N., & Firth, J. (2020). Digital mental health and COVID-19: Using technology today to accelerate the curve on access and quality tomorrow. JMIR Mental Health, 7(3), Artículo e18848. https://doi.org/10.2196/18848

Vaillant, D., & Rodríguez-Zidán, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 13–35. https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2814

Capítulo 2

Inclusión educativa por convicción

José Manuel Salum Tomé, PhD
Universidad Autónoma de Chile
josesalum@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2894-5538

Introducción

En un mundo en constante evolución, donde las fronteras culturales, identitarias y sociales se vuelven cada vez más fluidas, la construcción de una sociedad inclusiva y diversa se erige como un imperativo global. Diversidad e Inclusión: Tejiendo Juntos una Sociedad Equitativa y Abierta surge como un espacio de reflexión y acción para abordar la inclusión en todos los ámbitos de la vida, desde lo familiar hasta lo laboral, pasando por lo comunitario y lo nacional. La educación inclusiva, en particular, ha cobrado relevancia en el marco del debate internacional sobre "Educación para Todos" (EPT), un movimiento que desde la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) ha evolucionado hacia la integración de la inclusión como principio rector de la educación global. La Declaración de Salamanca (1994) marcó un hito al posicionar la inclusión educativa como un derecho fundamental, independientemente de las diferencias individuales.

Objetivos

1. Promover la reflexión crítica sobre la importancia de la diversidad y la inclusión en la construcción de sociedades más justas y equitativas.
2. Analizar el marco teórico y práctico de la educación inclusiva, desde sus orígenes en el movimiento EPT hasta su consolidación como principio educativo global.
3. Identificar desafíos y oportunidades en la implementación de políticas y prácticas inclusivas en distintos contextos (educativo, laboral, comunitario).
4. Fomentar el diálogo intercultural y el respeto por las diferencias como pilares de una convivencia armónica.
5. Contribuir al desarrollo de estrategias que garanticen el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje y crecimiento para todos los individuos.

Hipótesis

1. La inclusión educativa es un catalizador para la reducción de desigualdades sociales y el fortalecimiento de la cohesión comunitaria.
2. Las políticas públicas que integran la diversidad como eje transversal son más efectivas en la promoción de sociedades abiertas y equitativas.
3. La falta de formación docente en enfoques inclusivos es una barrera significativa para la implementación exitosa de la educación inclusiva.
4. La participación activa de las comunidades en el diseño de estrategias inclusivas aumenta su sostenibilidad y impacto.

Conclusiones

1. La inclusión no es un lujo, sino una necesidad en un mundo cada vez más interconectado y diverso. Su implementación efectiva requiere un compromiso colectivo que trascienda discursos y se materialice en acciones concretas.
2. La educación inclusiva es un derecho humano fundamental, como lo establece la Declaración de Salamanca, y su promoción debe ser prioritaria en las agendas políticas y sociales.
3. Los avances en inclusión dependen de la sinergia entre actores clave: gobiernos, instituciones educativas, familias y comunidades. La colaboración intersectorial es esencial para superar barreras estructurales.
4. La diversidad enriquece a las sociedades cuando se aborda desde un enfoque de respeto y valoración mutua. La inclusión no solo beneficia a grupos marginados, sino que fortalece el tejido social en su conjunto.
5. El camino hacia la inclusión plena está en construcción, y aunque se han logrado avances significativos desde Jomtien y Salamanca, persisten desafíos que requieren innovación, voluntad política y participación ciudadana.

En síntesis, tejer una sociedad inclusiva y diversa es un proceso continuo que demanda compromiso, empatía y acción colectiva. Solo así podremos construir un futuro donde la equidad y la apertura sean realidades tangibles para todos.

El objetivo del presente artículo es poder dar aconocer la importancia y fuerza que ha logrado la inclusion en Chile, como una forma nueva de ver el mundo educativo. Existe una nueva concepción de la inclusión en Chile, nuevo contexto político y educativo.

Hoy la educación se enfrenta a desafíos enormes en estos tiempos de profundos cambios tecnológicos y sociales. Entre ellos se encuentra de forma prioritaria el desarrollo de políticas, programas sociales y experiencias inclusivas que garanticen el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad junto con sus compañeros de edades similares.

Este enfoque de la educación no debe considerarse un programa más dentro de las múltiples iniciativas que los responsables de la educación y las propias escuelas desarrollan en sus países para mejorar la educación. En este caso nos encontramos con un objetivo que apunta al corazón mismo de la enseñanza: ofrecer una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo.

Es un reto enorme, sobre todo porque en muchas ocasiones se ha de avanzar frente a corrientes de fondo muy poderosas en la sociedad y en la educación que apuestan por todo lo contrario, entre otras: competencia entre las escuelas, selección de los alumnos y evaluaciones generales que no tienen en cuenta la diversidad de situaciones de los estudiantes.

La apuesta por una ciudadanía multicultural e inclusiva necesita del impulso de un sistema educativo que abra sus escuelas a todos los alumnos y que les asegure a cada uno de ellos una enseñanza capaz de atender las diferencias existentes. La escuela inclusiva apuesta, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos. Las escuelas inclusivas son la mejor experiencia para todos los alumnos de lo que de-

berían ser las relaciones sociales en el conjunto de la sociedad y se constituyen, por tanto, en una palanca poderosa para la formación de ciudadanos justos y solidarios.

Desarrollo

Escuelas inclusivas: hacia la busquedad de la calidad

Ahora bien, el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado es probablemente uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad, y un factor clave para avanzar hacia una educación de calidad que sea pertinente para todas las personas y no solo para ciertos grupos sociales.

Es una realidad que las escuelas están sometidas a una serie de presiones que conducen a la discriminación y exclusión de numerosos estudiantes de las oportunidades educativas, tales como la selección, la estandarización, la competencia entre escuelas por alcanzar mejores resultados y obtener recursos, las crecientes exigencias en materia de conocimiento, con la consecuente sobrecarga curricular, y el predominio de ciertos tipos de aprendizaje, entre otras. La superación de estas barreras requiere promover cambios sustantivos, tanto en el ámbito de las políticas como en la cultura, organización y prácticas de las escuelas, con el fin de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En la comunidad latinoamérica prevalece un trabajo valioso y sistematizado por parte de los equipos directivos, los docentes y las familias, que contribuyen con sus conocimientos, su experiencia y su creatividad para brindar una respuesta pertinente y ajustada a cada uno de sus alumnos. Esperamos que todas ellas puedan dar cuenta de la amplitud del quehacer regional y puedan orientar o enrique-

cer el trabajo de toda la comunidad educativa de Latinoamérica.

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en muchos países del mundo y objeto de preocupación de las políticas públicas, especialmente en América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual y segregadora del mundo, aunque empiezan a haber signos alentadores como consecuencia de, entre otros factores, los esfuerzos que vienen realizando los países en materia de protección social. La inversión en políticas sociales en esa región se ha incrementado en cinco puntos porcentuales desde 1990, llegando al 18% del producto interno bruto (pib) en 2007-2008 (cepal, 2010), pero aún es insuficiente si se compara con la inversión de los países de la ocde, que alcanza en promedio el 25% del pib (Cecchini y Martínez, 2011).

Estas políticas han tenido como consecuencia una baja importante de los índices de pobreza e indigencia, una reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso en la mayoría de los países y una mayor movilidad intergeneracional. El promedio regional de personas que viven en la pobreza es de un 29,4%, incluyendo un 11,5% en condiciones de indigencia, frente a un 48,3% y un 22,5% de 1990, aunque todavía hay un conjunto de países con tasas elevadas de pobreza (cepal, 2012). Se estima que al menos el 40% de los hogares de la región ha ascendido de «clase socioeconómica» entre 1995 y 2010, por lo que actualmente los porcentajes de población en situación de pobreza y de clase media están prácticamente igualados (Banco Mundial, 2013).

A las desigualdades estructurales de la región es preciso sumar la creciente diversidad cultural que genera mayor complejidad a los procesos de exclusión y fragmentación social (López, 2008). Junto al desafío de la superación de las desigualdades, sigue pendiente la

solución al problema de la exclusión educativa, social, política y cultural de gran parte de la población, particularmente de los pueblos originarios y afrodescendientes. El progresivo reconocimiento de sus derechos está teniendo como consecuencia una creciente organización de los movimientos indígenas que reivindican mayores espacios de participación en la definición, desarrollo y monitoreo de políticas públicas que consideren la diversidad cultural y lingüística y que garanticen sus derechos. De igual manera, constituye un desafío para las políticas de inclusión el creciente aumento de población migrante y el surgimiento de nuevas culturas urbanas que muestran la heterogeneidad de las nuevas generaciones.

Para enfrentar el escenario de desigualdad, exclusión y fragmentación social y cultural, es necesaria una nueva agenda política educativa que considere, no solo en el discurso, la complementariedad entre crecimiento y equidad, y entre competitividad y cohesión social, junto con el desarrollo democrático y ambiental, así como un nuevo equilibrio entre el Estado, el mercado y la ciudadanía, y pactos fiscales que involucren acuerdos políticos sobre el nivel, la composición y las tendencias en materia de financiamiento y gasto público (Cepal, 2009).

Existe en la actualidad un amplio consenso respecto a que el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos, que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho universal a la educación.

Ahora bien, el concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades

educativas especiales (NEE), o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio, concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación, (Unesco, 2005). Los destinatarios de las políticas de inclusión varían de un país a otro, siendo los más frecuentes los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, desplazados por la violencia, poblaciones rurales aisladas o estudiantes que abandonaron el sistema educativo.

Según la Unesco (2005), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Diversos autores sostienen que, frente a la enorme desigualdad, el país tiende a reproducirse en la escuela de hoy, donde prevalece la homogeneización, la jerarquización y una cultura dominante que niega las diferencias de origen, individuales, sociales y culturales.

Perrenoud (1998) se refiere a la fabricación de desigualdades desde el contexto escolar. De acuerdo a Reimers (2000), existen cinco procesos educativos a través de los cuales se transmite la desigualdad, que van desde la diferencias de acceso y permanencia en los distintos niveles educativos de las poblaciones provenientes de hogares de mayores o menores ingresos, hasta los contenidos y procesos educativos que se ofertan en la escuela.

No se pretende afirmar que la escuela sea el único factor reproduc-

tor de la desigualdad de nuestros países. Esto sería una visión muy reduccionista, ya que existen numerosos factores políticos, económicos y sociales que la mantienen. Sin embargo, no es posible avanzar en una sociedad más justa sin una educación equitativa, en la que estén garantizados unos mínimos comunes de calidad para todos los alumnos (Marchesi, 2010). Si desde la escuela no se toman en cuenta las diferencias individuales, de origen, culturales o sociales que confluyen en ella, la diversidad se traduce en desigualdad educativa y, posteriormente, en desigualdad social (Blanco, 2011), produciéndose así un círculo reproductor de la desigualdad en la escuela.

En las últimas dos décadas, las reformas que han experimentado los diversos sistemas educativos de la región en su intento por disminuir las desigualdades han planteado la necesidad de impulsar iniciativas dirigidas a posibilitar mayor igualdad de oportunidades educativas y contribuir así a sociedades latinoamericanas más justas y equitativas.

Las políticas educativas nacionales han asumido la educación inclusiva, quedando plasmada la atención a la diversidad en los currículos de los países. Sin embargo, en la práctica se sigue concibiendo la diversidad como lo alejado a la norma, lo distinto, la excepción a la regla, que en la mayoría de los casos representa un problema o dificultad. En otros casos, simplemente se la ignora, produciéndose una "indiferencia a las diferencias" (Perrenoud, 1998).

Cuestionamiento de la Ley de Inclusión en Chile, caso real

Hoy por hoy, cuando visitamos un colegio en Cerro Navia y pasamos a la capilla, a través del pasillo, a lo lejos se observaba una alumna en su escritorio, lleno de papeles, tomando notas. Se la veía contenta. Le preguntamos a Manuel Sánchez, coordinador del área

Técnico-Profesional del Colegio Don Enrique Alvear, en Cerro Navia, quién era. Nos contó que se trataba de Lisbete Labrin, una estudiante del colegio con necesidades educativas especiales, quien desde hace algunos meses realiza su práctica profesional en el establecimiento.

Explica Manuel que una "escuela inclusiva" se relaciona con la comunidad educativa y ve a todos los agentes que interactúan con los estudiantes como educadores y formadores. De hecho, uno de los principales beneficios que esto arroja es que logra aprendizajes, entonces la educación inclusiva es educación de calidad porque ofrece acceso al aprendizaje a todos".

Comenta Vanesa Adasme, jefa de UTP del colegio Don Enrique Alvear en Cerro Navia, que la inclusión también es una oportunidad para incorporar elementos no solo cognitivos en el apoyo a los estudiantes, "como, por ejemplo, aspectos de la educación emocional asociados a la generación de vínculos afectivos, autoconocimiento y autoestima escolar, que sirven para anclar de mejor manera los procesos pedagógicos que demanda el currículo nacional. En definitiva, una escuela inclusiva se hace responsable por la trayectoria escolar de sus estudiantes en un sentido amplio, es decir, busca generar un sistema de oportunidades para aprender que valora la diversidad y releva las experiencias como fuente de crecimiento integral de sus escuela comunicada, que se enriquece con las prácticas educativas de sus pares (anivel profesional) y construye en el aula una rutina de trabajo y una didáctica que se ve enriquecida en la diversidad de estímulos, la cooperación del grupo de estudiantes y en la consolidación de ciertos aprendizajes.

En el largo plazo, la educación inclusiva desarrolla las habilidades cognitivas y permite establecer las funciones ejecutivas y adaptativas necesarias para este mundo en movimiento. Como esa joven,

existen otros alumnos en diferentes establecimientos que han logrado insertarse en la escuela y en su ámbito laboral. Porque hoy más que nunca, cuando se trata de hablar de educación inclusiva, nos cuenta la directora de Fundación Mis Talentos, Isabel Zúñiga, "se reconocen las diferencias de los alumnos, y a cada uno se le entregan apoyos para que pueda acceder al aprendizaje. Y si la educación de calidad estudiantes".

Una comunidad escolar inclusiva, agrega Cynthia Duk, directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, "acoge a todos los estudiantes y allí todos se sienten reconocidos y valorados, lo que además supone desarrollar propuestas pedagógicas y curriculares más flexibles y diversificadas para lograr que todos participen y aprendan".

Señala la experta, quien participó en el IV Seminario de Inclusión organizado por la Fundación Educacional Seminarium, que la investigación ha mostrado que el aprendizaje, tanto en el ámbito social como académico, se favorece en grupos heterogéneos, donde los estudiantes aprenden, por una parte, a valorar y respetar las diferencias "y, por otra, se benefician académicamente al interactuar con estudiantes con diversas capacidades, debido al efecto positivo que tiene la enseñanza entre pares".

Aunque "abordar la diversidad de características y necesidades educativas en el aula no deja de ser complejo desde el punto de vista de la enseñanza y, por tanto, un reto importante para los docentes, al mismo tiempo —revela Duk— promueve el desarrollo de la capacidad creativa y de innovación. Por lo cual, los profesores se ven desafiados a explorar nuevas estrategias de enseñanza y a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales".

Según las cifras oficiales, en nuestro actual sistema educativo existen 5.941 establecimientos educacionales que cuentan con Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo fin es propiciar el aprendizaje y formación integral de todos los estudian- tes. Se trata, dice el jefe de la División de Educación General del Mineduc, Raimun- do Larraín, de un trabajo que se realiza "en conjunto con la comunidad educativa, para generar planes de apoyo individual a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) para el logro de sus aprendizajes y desarrollo de su trayectoria educativa. Esta cifra corresponde al 60 por ciento de los establecimientos educacionales del país que reciben subvención del Estado".

Además, señalan desde el Mineduc, existen 48 escuelas y aulas hospitalarias a nivel nacional que ofrecen atención educativa a niños y jóvenes de educación parvularia, básica y media que tienen condiciones médicas funcionales por las que requieren permanecer hospitalizados o que estén en tratamiento médico ambulatorio y/o domiciliario. "También existen 571 escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera, distribuidas en las dieciséis regiones del país".

¿Por qué es clave abordar estos tema?

Definir las escuelas inclusivas como respeto y valoración de la diversidad es conformar escuelas inclusivas, centradas en el desarrollo de los aprendizajes y formación integral de todos los estudiantes, aporta importantes beneficios para toda la comunidad educativa. Entre ellos, destacan el fomentar una cultura de respeto y valoración de la diversidad; ofrecer oportunidades para aprender y aceptar las diferencias individuales, lo que reduce las conductas de maltrato; posibilitar el acceso integral al aprendizaje de todos los estudiantes, independiente de sus particularidades y contextos;

propiciar el desarrollo de diversidad de estrategias pedagógicas e innovación educativa, y enfatizar el aporte y la participación de las familias en la educación de sus hijos, entre otros.

Educación Inclusiva los aportes del Ministrerio de Eduacaión.

A través de estos lineamientos establecidos por la política de inclusión, se promueve, la diversificación de la enseñanza y el aprendizaje para hacer más accesible el currículum nacional para todos los estudiantes; se facilita el acceso de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales a los objetivos de aprendizaje del currículum; también, permite realizar adecuaciones curriculares cuando la planificación diversificada del aula común no da respuesta a las necesidades educativas del estudiante; resguarda la trayectoria educativa de los niños con mayores necesidades de apoyo en su proceso educativo; enfatiza la participación y el trabajo colaborativo de los distintos actores de la comunidad educativa, y es de carácter universal, ya que se aplica a cualquier tipo de establecimiento educacional, con o sin Programa de Integración Escolar.

Entre las dificultades del sistema, aseguran desde la Pontificía Universidad Católica de Chile (PUC), está el hecho de que "en números, los cupos del Poyecto de Integración Escolar (PIE) en las escuelas que lo tienen implementado, están la mayoría de las veces en su máximo. Esto demuestra que los estudiantes con discapacidad están acudiendo a las escuelas regulares. Sin embargo, hay ciertas discapacidades que se ven menos en los colegios por la falta de especialistas para atenderlas o por la complejidad que significan. Por ejemplo, algunos trastornos motores severos y, en menor medida, ceguera y sordera, que son condiciones de discapacidad que se ven menos en los colegios regulares que discapacidades cognitivas o trastornos del espectro autista. Queda claro que el trastorno del

espectro autista es una enfermedad relacionada con el desarrollo del cerebro que afecta la manera en la que una persona percibe y socializa con otras personas, lo que causa problemas en la interacción social y la comunicación.

Señala Ricardo Rosas (2019) que, "de todas formas, aun los cupos PIE para las NEE permanentes se hacen insuficientes en relación a la demanda (2 por sala), y las escuelas con PIE que atiendan condiciones de discapacidad más complejas como ceguera, sordera y trastornos motores importantes son minoritarias".

Para los investigadores del Centro de Justicia Educacional de la PUC, la relación entre el funcionamiento de los PIE y el nuevo sistema de admisión escolar es compleja. Se dan diversas situaciones: los estudiantes de prekínder que no tienen diagnóstico, por lo cual postulan al colegio como estudiantes sin NEE y, al no mediar ningún tipo de selección, son aceptados sin tener un cupo PIE. Estos estudiantes son muchos, sobre todo los que presentan trastornos específicos del lenguaje o del aprendizaje, déficit atencional, funcionamiento intelectual limítrofe, o algún tipo de trastorno del espectro autista. Ello, porque son condiciones que no están claras a los 4 años, edad en que se postula a los niños.

Además, señala Ricardo Rosas, "puede ocurrir una sobredemanda por los cupos PIE que ofrece el colegio, lo que lleva al Mineduc a enviar una lista de los postulantes para que el colegio los llame a entrevista. Esta entrevista tiene por objeto que los padres conozcan el colegio y decidan si persistir o no en su postulación, siendo informados de las posibilidades que tiene el colegio para la condición que afecta a su hijo. Esta información se entrega en la plataforma, pero aun así hay muchos apoderados que postulan a sus hijos a colegios que no tienen los especialistas que traten las condiciones que presentan sus

hijos. El colegio, luego de las entrevistas, debe informar al Mineduc cuáles son los postulantes que no puede atender debido a los especialistas con los que cuenta. Si los postulantes remanentes son más que los cupos, se realiza una selección por algoritmo".

De lo anterior es fundamental que los futuros formadores conozcan los diagnósticos de los estudiantes y se informen de las características de las condiciones que, presentan. Para ello es importante que trabajen colaborativamente con las profesoras diferenciales asignadas a sus salas.

Luego, respecto a los niños sin diagnóstico, es importante que si estiman, desde su criterio pedagógico y en colaboración y discusión con la profesora diferencial, que, es necesario llevar a cabo una evaluación, se haga y luego se implemente un trabajo con el niño de acuerdo a ella, independientemente de que éste no pertenezca al PIE y no tenga una ficha de seguimiento. Es decir, los medios que proporciona el PIE (especialmente la profesora diferencial) se deben utilizar para todos los estudiantes, y no solo para los inscritos en el programa.

Finalmente, si se estima que no se cuenta con las capacidades para atender a un niño, es importante manifestarlo en la dirección y explorar formas de traer los recursos necesarios para poder entregar lo que el menor necesita. El nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), impide rechazar a un estudiante, por lo que se debe pensar en incluir la inclusión como meta del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) para usar recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) para contratar especialistas o intentar otros caminos con la sociedad civil.

De acuerdo a lo mencionado, es que este proceso debe ser apoyado y que permita que promueva el incuestionable "principio de

inclusión" de alumnos en las escuelas, cuestión que se colige de su misión y porque es parte integrante de toda educación valórica o humanista. Pero es necesario diferenciar entre la ley y el principio que la inspira. Un principio puede concretarse en una buena, regular o mala ley. Hoy se piensa que este principio de inclusión inexcusable se concretó en una ley que merece muchas críticas, observaciones y que contiene errores y omisiones. Entre estas, se pueden destacar las siguientes:

1.- No consideró la relación entre medios y fines. Si no están los recursos necesarios, no se podrán alcanzar los fines propuestos. Esta ley no previó los medios y recursos profesionales, humados y financieros adecuados, a una escuela desvalida y sin la preparación para alcanzar una meta tan ambiciosa, de las dimensiones de la inclusión total de alumnos. Sin embargo, se determinó cerrar las escuelas que no cumplieran con ciertos estándares de calidad.

2.- Aumentó las dificultades y exacerbó los controles. La ley no solo no previó los medios, hizo que el trabajo burocrático copara los tiempos de las escuelas, las sanciones se hicieran más severas hasta alcanzar el cierre de las escuelas y se crearan otros organismos estatales de control. Así, la inclusión debe desarrollarse bajo un clima de sospecha y preocupación; con una normativa muy adversa para los profesores; ante un empoderamiento de los alumnos y una autoridad debilitada de los maestros y un aula que es un campo de disputa de poder en que jóvenes y niños imponen sus demandas adolescentes, de tal forma, que han logrado modificar el currículo nacional: las notas están "infladas"; así los profesores se evitan conflictos, y no representan el rendimiento ni los aprendizajes.

3.- Eliminó el financiamiento compartido y no subió la subvención. La disminución del financiamiento compartido se compensa-

ría con el aumento de la subvención. Pero esto no sucedió. Dejó a estas escuelas con una deuda acumulada que no podrán financiar. Al prohibir el financiamiento compartido (FICOM), elimina las escuelas que presentan la mayor diversidad de alumnos meta de la reforma, gracias a las becas obligatorias gratuitas sin tope que tenían que entregar. No era necesario eliminar el FICOM por el momento. Bastaba con eliminar el lucro.

4.- Esta reforma estructural de la educación solo reestructuró el aula. Supuso que, con la misma escuela, el mismo Ministerio, la misma burocracia, la misma universidad, la misma subvención, todos los apoyos concebidos para una escuela segregadora ahora tenían que apoyar una escuela inclusiva. El sistema educativo completo permaneció intacto y solo los profesores, aisladamente, debían cambiar en el retiro de su sala de clases.

5.- Esta reforma con sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantesde gran envergadura fue concebida como un suceso. Una simple medida, un acto breve en el tiempo, a toda prisa y no como un proceso que se caracteriza por ser lento, con etapas y de largo plazo. La ley entró en vigencia el día 8 de junio del 2015 y al otro día todas las escuelas del país debían ser inclusivas. Nuestras escuelas fueron segregadoras por 200 años y debían convertirse en inclusivas en forma instantánea. Las reformas estructurales son procesos sociales, políticos e históricos que exigen consensos nacionales, aprobación amplia y mayoritaria, ensayos y modificaciones, que rechazan ser sometidos a tensiones, disputas y exigencias desmedidas perentorias de grupos políticos.

6.- Esta reforma sistémica no afectó a las universidades. Siguen formando profesores para desempeñarse en aulas excluyentes, dejando a los directores de escuelas la tarea y la responsabilidad de

revertir el trabajo hecho por las universidades, para el cual cuentan con pocos recursos, poco tiempo y con ayudas cuestionables e insuficientes para esta tarea. No estableció relación entre la escuela y la universidad.

7.- No tomó conocimiento de los resultados obtenidos por las reformas estructurales. El complejo y difícil problema de la inclusión no ha sido estudiado ni investigado con rigor en países altamente desiguales y no existe un know-how al respecto. Un estudio de la OCDE, titulado "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos", muestra que los únicos países exitosos son países desarrollados. En décadas pasadas, una ola de reforma cubrió el continente latinoamericano y ninguna dio resultados. La ley de inclusión no tomó en cuenta estos antecedentes y no admite estudios, modificaciones, ni reparos.

8.- No eliminó la segregación, solo la cambió de lugar. Antes estaba a la entrada del colegio impidiendo el ingreso de alumnos. Hoy día está dentro del colegio, impidiendo a los jóvenes acceder a los aprendizajes si la escuela no es de calidad, que es la verdadera razón de la inclusión. Así es como hoy día tenemos escuelas que son inclusivas en la matrícula, pero segregadoras en el acceso al conocimiento. Solo consiguió juntar niños en las escuelas, dado que no existen referencias de praxis pedagógicas anteriores de cómo gestionar y administrar escuelas inclusivas, y los profesores no están preparados para trabajar con todo tipo de alumnos en un país subdesarrollado con grandes desigualdades.

9.- Hizo de la escuela la zona de sacrificio de la reforma. Tensionó a las escuelas atentando contra la base de conocimientos, prácticas y experiencias con que los directores se habían desenvuelto hasta ahora, dejándolos desarmados ante un escenario desconocido

para el cual no estaban preparados, dada la urgencia de aplicación de la reforma. Desestructuró las lógicas pedagógicas, de gestión, de poder y autoridad, dejando a los profesores sin respuestas ante desafíos nuevos e inéditos, que no tienen una virtualidad de praxis anterior, bajo el supuesto de que los simples cursos de perfeccionamiento resolverían los problemas que crea está equivocada política de shock, con que se diseñó esta reforma

Reflexión Final

La complejidad conflictiva del fenómeno de la inclusión no acepta una mirada simplista que se remite a abrir las puertas de la escuela y juntar niños. Sin embargo, el legislador supuso que, eliminando el lucro, el copago y la selección, se produciría automáticamente la convivencia integrada con alumnos de diversos sectores socioculturales, con NEE o con serios problemas de comportamientos y socialización, y así tendríamos finalmente aulas inclusivas con mejores aprendizajes. Solo bastaba con prohibir, pero la prohibición solo impide, no produce. Alcanzar la inclusión es mucho más que eliminar algunos de los obstáculos a la entrada de alumnos en las escuelas.

El legislador sobre simplificó el problema de la inclusión, pecó de ingenuidad o de un desconocimiento profundo de la baja capacidad de las reformas para procesar los problemas reales de la escuela; sus dinámicas internas para atender la diversidad; los ambientes escolares; y los alcances que tiene la pedagogía diferencial en estos momentos.

Supuso que bastaba con juntar niños y niñas simplemente de una amplia diversidad cultural, y esperaba que a partir de este amontonamiento de alumnos se superarían las diferencias culturales radicalmente distintas; que florecería la integración, la amistad y los

aprendizajes para todos; que se superarían los prejuicios sociales profundamente arraigados en nuestra sociedad; y que brotaría la sana convivencia transcultural.

Si bien es cierto que se han tomado algunas medidas necesarias como la carrera docente, que otorga tiempos a los profesores para el trabajo en equipo, y la SEP, que agrega dineros frescos a las desfinanciadas escuelas, son medidas completamente insuficientes, que obedecen a la política de "en el camino se arregla la carga". Política que ha hecho un profundo daño a las escuelas y ha tratado mal a los profesores.

El sistema económico-social neoliberal produce desigualdad como producto normal de su funcionamiento, y los legisladores supusieron que la escuela debía borrar esta desigualdad con la ley de inclusión. Los mayores logros más inmediatos de esta ley son profesores con altos grados de estrés y depresión; con bajos niveles de autoridad; con mucha angustia por no saber desempeñarse con todo tipo de alumnos; con problemas pedagógicos no resueltos; desprotegidos ante una legislación garantista para alumnos y apoderados; amenazados por evaluaciones externas sancionadoras; agredidos por alumnos y apoderados violentos; y con la duda de perder el trabajo por el cierre de sus escuelas si logran bajos puntajes en el SIMCE durante tres evaluaciones seguidas, en escuelas sobrepobladas, con altos porcentajes de niños con NEE o con graves problemas cognitivos y conductuales.

En una reforma estructural de la educación es fundamental buscar acuerdos, generar consensos, ganar voluntades y el compromiso afectivo de los actores principales de la educación: los profesores. No se puede operar con la lógica de la disputa política, de la derrota del adversario o de la imposición por la fuerza. Aquí no hay venci-

dos ni vencedores, no existen las retroexcavadoras ni las bajadas de patines. Así como están superadas las direcciones escolares autoritarias, las administraciones represivas y las clases amenazantes, las políticas educativas no pueden imponerse bajo penas aflictivas y sanciones. Se requiere construir acuerdos, continuidad, probar y ensayar reglas, generar climas motivantes, refuerzos y estabilidad política que debe permanecer.

Esta ley debió quedarse con su nombre original: "No al copago, no al lucro y no a la selección". Este nombre describe con mucha precisión lo único que hizo: prohibir.Porque no está diseñada para otra cosa y menos para lograr la inclusión. Hoy día tenemos una ley, mal llamada, de inclusión que logró la creación de aulas diversas, pero no tenemos aulas inclusivas.

Existe una tendencia en cómo los programas de formación de profesores y profesoras trabajan el tema de inclusión, generalmente referido a discapacidad y valoración de las diferencias. Esto sostiene una lógica que reproduce la diferencia como un problema y alojado en los cuerpos y comunidades que portan la diferencia. Recomendación: implementar política de trabajo curricular más crítico del trabajo de la inclusión en la formación de profesores y profesoras con perspectivas más contemporáneas para estos desarrollos curriculares y principalmente vinculados con las didácticas. Desarrollar catastro institucional para entender la magnitud de la idea de diagnóstico y su aplicación en los programas de formación de profesores y profesoras.

Los profesionales que están siendo reclutados a propósito de la implementación de la ley deben estar formados tanto en áreas pedagógicas, didácticas y de temas relacionados con inclusión (género, sexualidad, "raza", nacionalidad, etnia, edad, clase, habilidad, etc.)

Referencias

Ocampo, G. A. (2013). *Epistemología de la educación inclusiva: subversiones y colonizaciones en el marco de la postmodernidad* (Tesis de maestría). Universidad de Granada, España. Tesis inscrita en agosto de 2013.

OEI. (2010). *Séptima convocatoria del concurso: experiencias exitosas de integración educativa*. México: OEI.

OEI. (2011). *Declaración del Año Internacional de la Población Afrodescendiente*.

OEI. (2012). *Buenas prácticas en educación inclusiva.* Quito: OEI.

OEI. (2012). Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural. Módulo 8, *Curso de Formación Agentes Educativos*. Modalidad semipresencial. Bogotá.

OEI. (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

OREAL / UNESCO. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Organización de las Naciones Unidas. (2007). El derecho a la educación de las personas con discapacidades. *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*, Vernor Muñoz. Comisión de Derechos Humanos de la ONU. Nueva York.

Organización Estados Americanos. (2007). *Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia.*

Pagano, A., & Buitrón, V. (2009). *Estudios en profundidad sobre programas de aceleración para alumnos de nivel primario con sobreedad: El Programa de reorganización de las trayectorias*

escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Madrid: OEI.

Parrilla, Á. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.

Perrenoud, P. (1998). ¿Adónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar,* 22-23, 11-34. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn22-23p11.pdf

Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela* (2.a ed.). Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Prado, A. (2011). El desarrollo en América Latina después de la crisis financiera de 2008. *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate.* Santiago de Chile: CEPAL / Fundación CIDOB.

Pujolás, P. (2011). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa: Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO Santiago.

Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Recuperado de www.rieoei.org/rie23a01.htm

Reimers, F., & McGinn, N. (1997). *Informed dialogue: Using research to shape education policy around the world*. Westport, CT: Praeger.

Ritacco Real, M., & Amores Fernández, F. (2012). Prácticas escolares ante la exclusión social: Estudio en la educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos*, 15.

Rosoli Murillo, A. (2011). *Educación inclusiva: Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela*. República Dominicana: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa / OEI.

Roux, G. (2012). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis*. PNUD. http://www.afrodescendientes-undp.org/FCKeditor_files/File/PP_AVANCE_POB_AFROCOLOMBIANA.pdf

Sen, A. (1999). I*nvertir en la infancia: su papel en el desarrollo. Ponencia presentada en la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo: Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia*. París, 14 de marzo.

SITEAL. (s/f). La asistencia escolar en la actualidad: Trayectorias educativas en ocho países de América Latina. *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina* (Capítulo 3). Buenos Aires: IIEP-UNESCO y OEI.

Smelkes, S. (2005). La educación intercultural en México. *Políticas educativas y equidad: Reflexiones del Seminario Internacional organizado por Fundación Ford*, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado (pp. 185-188). Santiago de Chile: UNICEF.

Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Stang Alva, M. F. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real. Serie Población y Desarrollo*, 103. Santiago de Chile: CEPAL /

CELADE / UNFPA.

Stolle, L., Fink, D., & Earl, L. (Eds.). (2003). *It's about learning (and it's about time): What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Taccari, D. (2009). Uso de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE '97) para la presentación de estadísticas e indicadores educativos comparables. C*uaderno SITEAL 03*. París: International Institute for Educational Planning. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org

Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa,* 34(123), 555-572.

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel (Ed.), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 55-76). Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa. *Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar".* Buenos Aires.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *Educar: Saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F., Perazza, R., & Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: El reto de la inclusión escolar.* Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tomasevsky, K. (2006). *The State of the Right to Education Worldwide: Free or Fee: 2006 Global Report.* Copenhague.

Tomlinson, C., & McTighe, J. (2007). *Integrando comprensión por*

diseño + Enseñanza basada en la diferenciación. Paidos.

Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina: Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 11(28), 225-268.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

UNESCO / UIS. (2012). *Compendio mundial de educación 2012: Oportunidades perdidas: El impacto*

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas.* París: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* París: UNESCO.

UNESCO. (2010). *Llegar a los marginados: Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*. París: UNESCO.

UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación: Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2012*. París: UNESCO.

Capítulo 3

El diseño situado como tecnología de la memoria: soberanía digital, Patrimonio Cultural Inmaterial y humanidades digitales críticas en el eje andino

Claudia Marsella Molina Dorado
Universitat Politècnica de València (UPV)
molina.d.claudia@gmail.com

Introducción: el diseño que no nombra su territorio

"El diseño no es la creación de un objeto, sino la mediación de un sentido": esta afirmación, formulada desde el ejercicio reflexivo de una práctica de más de dos décadas en el cruce entre el diseño industrial, la gestión cultural y la investigación académica, no es un axioma romántico. Es una hipótesis de trabajo que este capítulo se propone fundamentar con rigor teórico y honestidad crítica ante el estado actual de las humanidades digitales en América Latina.

El Patrimonio Cultural Inmaterial del eje andino enfrenta en el siglo XXI dos amenazas simultáneas. La primera es antigua: la folclorización, la reducción de la complejidad del saber artesanal a souvenir de aeropuerto o imagen de catálogo turístico. La segunda es contemporánea y mucho menos teorizada: el extractivismo cognitivo

digital, la apropiación algorítmica del valor simbólico del saber artesanal por parte de plataformas transnacionales que operan fuera de cualquier marco normativo de protección del PCI. La cerámica de Ráquira, cuyo patrón cromático puede convertirse en recurso gráfico de una colección de diseño europeo sin ningún reconocimiento hacia los artesanos boyacenses que lo produjeron durante generaciones; el aguayo aymara boliviano, cuya geometría codificada en lana de camélido puede ser replicada por un sistema de IA generativa entrenado sin consentimiento de las comunidades de Potosí; el poncho salteño tejido a pala con lana de vicuña teñida con tierras de la Puna, cuya técnica puede ser documentada, digitalizada y reproducida industrialmente sin que ningún marco jurídico vigente garantice retorno a sus portadores: todos estos saberes comparten una vulnerabilidad estructural ante la economía de plataformas que la investigación en diseño latinoamericano ha apenas comenzado a nombrar.

Este capítulo se inscribe en el cruce de tres tradiciones intelectuales que raramente se han puesto en diálogo productivo: la teoría del diseño como práctica cultural situada, las humanidades digitales críticas del Sur Global, y el campo emergente de la soberanía digital de los conocimientos patrimoniales. Su objetivo no es producir una síntesis armónica de estas tradiciones —sus tensiones son constitutivas y no deben ser disueltas— sino utilizarlas como lentes complementarias para analizar un problema estructural: la ausencia de una teoría del diseño digital suficientemente crítica para operar en contextos de asimetría epistémica como el eje andino.

El argumento se despliega en cinco movimientos. En primer lugar, se construye el marco conceptual del diseño situado como tecnología de la memoria, articulando fenomenología, teoría crítica del

patrimonio y humanidades digitales. En segundo lugar, se analiza el eje andino como laboratorio de tensiones entre mediación simbólica y extractivismo, a través de una matriz comparativa de los sistemas artesanales de PCI en Colombia, Bolivia y Argentina. En tercer lugar, se examina la anatomía del extractivismo cognitivo digital como problema específico de las humanidades digitales latinoamericanas. En cuarto lugar, se propone el archivo vivo comunitario como dispositivo de soberanía digital. Finalmente, se discuten las implicaciones para la práctica y la investigación en humanidades digitales del Sur Global.

El diseño situado como tecnología de la memoria: fundamentos teóricos

Del objeto al proceso: el diseño como práctica cultural relacional

La comprensión dominante del diseño en los estudios culturales latinoamericanos ha oscilado históricamente entre dos polos insatisfactorios: el instrumentalismo técnico —que reduce el diseño a resolución de problemas formales— y el esteticismo romántico —que lo eleva a expresión autónoma del genio creador. Ambas posiciones comparten un defecto estructural: tratan el diseño como un proceso que culmina en un objeto, ignorando la dimensión relacional, procesual y contextualmente situada del acto de diseñar.

Arturo Escobar (2018), en su propuesta de un diseño para el pluriverso, ofrece una salida productiva a esta aporía: el diseño no representa realidades culturales, sino que participa activamente en su configuración al proponer modos de interacción, uso y sentido. Esta participación no es neutral: el diseño produce mundos, en el sentido heideggeriano de apertura de posibilidades de ser y habitar (Heidegger, 1977). En contextos andinos, el diseño artesanal ha operado durante siglos como uno de los principales dispositivos de

producción del mundo: los sistemas de forma, color, materialidad y uso presentes en las prácticas del PCI andino no son decoraciones superpuestas a una realidad preexistente, sino la realidad misma en su dimensión más íntima y constitutiva. La cerámica ceremonial de los Valles Calchaquíes no es un recipiente decorado: es un texto cosmológico. El aguayo aymara no es una tela tejida: es un protocolo de transmisión de información territorial, genealógica y ritual codificada en geometría cromática.

Esta comprensión ontológica del diseño requiere un fundamento fenomenológico que la teoría del diseño latinoamericana ha explorado insuficientemente. Edmund Husserl (1970), al desarrollar el concepto de Lebenswelt —el mundo de la vida como horizonte primordial de toda experiencia significativa— proporciona la base filosófica necesaria: el artesano no trabaja sobre la materia, habita en ella. Su cuerpo, educado durante años en el diálogo táctil entre la fibra y la memoria colectiva, constituye lo que Maurice MerleauPonty (1962) denominó el esquema corporal como conocimiento incorporado: un saber que antecede y excede toda codificación lingüística o digital, que se transmite en el gesto antes de transmitirse en la palabra, que habita en el cuerpo de la tejedora antes de habitar en la urdimbre del telar.

Propongo denominar diseño situado a la práctica de diseño que reconoce y opera desde esta ontología: un diseño que no aspira a extraer el saber del artesano para traducirlo al lenguaje de las plataformas globales, sino a construir infraestructuras digitales que preserven la densidad relacional, ecológica y cosmológica del saber artesanal mientras amplían sus posibilidades de circulación en condiciones de justicia epistémica. Este concepto articula tres dimensiones estructurales. La situacionalidad territorial reconoce que el diseño emerge de y responde a un territorio específico con

sus materialidades, ecologías y memorias: la fibra de llama de Jujuy y el barro de Boyacá no son materias primas intercambiables, son geografías condensadas en objeto. La relacionalidad comunitaria establece que el diseño artesanal es una práctica colectiva e intergeneracional, no individual: la cerámica de Casira (Jujuy) o la cestería en fique de Guacamayas (Boyacá) son producciones de redes de transmisión multigeneracional, no de artistas individuales. La soberanía informacional garantiza el derecho de la comunidad portadora a controlar la representación de su saber en el ecosistema digital.

Humanidades digitales críticas del Sur: de la preservación a la justicia

Las humanidades digitales, en su formulación canónica norteatlántica, han tendido a privilegiar la preservación y el acceso como valores rectores: digitalizar para conservar, digitalizar para democratizar. Esta orientación no es incorrecta, pero es insuficiente cuando se aplica a contextos marcados por la colonialidad del saber (Quijano, 2000). Digitalizar el patrimonio cultural de las comunidades andinas bajo los criterios taxonómicos, los estándares de metadatos y los modelos de licenciamiento de las humanidades digitales del Norte Global puede constituir —y con frecuencia constituye— una nueva forma de extracción colonial, más sutil pero no menos efectiva que sus predecesoras históricas.

Roopika Risam (2019), en su análisis crítico de las humanidades digitales postcoloniales, argumenta que las infraestructuras digitales no son tecnológicamente neutrales: incorporan supuestos epistemológicos sobre qué constituye conocimiento valioso, quién tiene derecho a producirlo y bajo qué formas puede circular legítimamente. Johanna Drucker (2011), desde la tradición de los estudios visuales críticos, ha señalado que incluso la aparentemente inocua decisión de cómo representar visualmente los datos patrimoniales

implica opciones epistemológicas que privilegian ciertos modos de saber sobre otros. En el contexto del PCI andino, estas decisiones son de importancia crítica: la diferencia entre una base de datos que organiza el saber artesanal según las categorías taxonómicas de un museo occidental y un archivo digital que lo organiza según las categorías cosmológicas propias de la comunidad portadora no es solo estética, es política.

El concepto de tecnología de la memoria que este capítulo propone dialoga con esta tradición crítica pero la extiende en una dirección específica: hacia el diseño como práctica de construcción de infraestructuras digitales culturalmente apropiadas. Una tecnología de la memoria, en el sentido aquí propuesto, no es simplemente un sistema de almacenamiento y recuperación de información patrimonial: es un dispositivo que preserva la estructura de la experiencia vivida del saber, incluyendo sus dimensiones relacionales, corporales, ecológicas y temporales que los sistemas de gestión de datos convencionales tienden a expulsar en nombre de la eficiencia operativa.

El Dr. Rómulo Andrés Gallego Torres (2023; 2025), desde su propuesta de una epistemología digital crítica, señala que el pensamiento crítico en la era digital debe extenderse necesariamente a la comprensión de los mecanismos de producción y circulación del conocimiento en entornos algorítmicos. Esta extensión es exactamente lo que el diseño situado como tecnología de la memoria requiere: no se trata de trasladar el saber artesanal a plataformas digitales existentes, sino de diseñar nuevas plataformas cuya arquitectura incorpore los valores epistémicos de las comunidades portadoras del PCI como principios constituyentes, no como añadidos decorativos.

Soberanía informacional como categoría del diseño digital

La soberanía informacional —definida aquí como la capacidad de

los actores culturales de controlar sus propias representaciones en el ecosistema digital— ha sido elaborada principalmente en el campo de los derechos digitales y la gobernanza de datos (Floridi et al., 2018). Sin embargo, su aplicación al diseño digital del PCI requiere una extensión conceptual que incorpore la dimensión colectiva e intergeneracional del conocimiento patrimonial, que no puede reducirse a la suma de las soberanías individuales de sus portadores.

El Dr. Jorge Serrano-Cobos (2016), en su análisis de las tendencias tecnológicas en internet publicado en El Profesional de la Información, desarrolla un concepto operativo de extraordinaria pertinencia para este marco: el de visibilidad informacional como forma de posicionamiento estratégico en el ecosistema digital. Para Serrano-Cobos, la visibilidad no es un atributo pasivo — ser encontrado por un algoritmo ajeno— sino una competencia activa: saber construir la propia presencia digital con criterios de relevancia, autenticidad y coherencia semántica. Esta distinción adquiere una dimensión política cuando se aplica al PCI artesanal: la diferencia entre ser hallado por un algoritmo comercial de Etsy o Amazon Handmade y ser reconocido por una comunidad de interés en un archivo digital comunitario es la diferencia entre la mercancía y el patrimonio, entre el extractivismo y la soberanía.

Traducida al lenguaje del diseño situado, la soberanía informacional implica tres condiciones de diseño que deben ser incorporadas en la arquitectura misma de las infraestructuras digitales del PCI. Primera, la titularidad comunitaria sobre los datos generados a partir del saber artesanal: no de los individuos ni de las instituciones patrimoniales que los documentan, sino de la comunidad portadora como sujeto colectivo. Segunda, la interoperabilidad semántica culturalmente apropiada entre las ontologías propias del conoci-

miento patrimonial y los estándares de metadatos internacionales, de modo que la circulación global del saber no exija su traducción a categorías epistémicas ajenas. Tercera, la gobernanza algorítmica democrática: el derecho de las comunidades portadoras a participar en las decisiones sobre cómo sus saberes son indexados, recomendados y valorados por los sistemas digitales.

El eje andino como laboratorio de tensiones: diseño, PCI y mediación simbólica

La matriz andina: pluralidad de sistemas materiales como corpus de información cultural

El eje andino comprendido entre Colombia, Bolivia y Argentina no es una región geográfica unitaria: es un campo de fuerzas en el que continuidades históricas profundas —materialidades compartidas, cosmovisiones entretejidas, memorias colectivas de resistencia— coexisten con heterogeneidades institucionales, lingüísticas y políticas que desafían cualquier aproximación esencialista. Esta tensión entre la continuidad cultural y la diversidad local es precisamente lo que hace del eje andino un laboratorio privilegiado para el análisis del diseño situado como práctica de mediación simbólica.

Una primera corrección epistemológica que este análisis propone es la necesidad de superar las representaciones reduccionistas que identifican el PCI artesanal andino con uno o dos objetos emblemáticos, ignorando la complejidad y diversidad de los sistemas materiales en juego. Cada uno de los tres países del eje aporta un corpus artesanal de extraordinaria riqueza que no puede ser reducido a un solo referente sin cometer exactamente el tipo de folclorización que el diseño situado busca evitar.

En Colombia, la región andina concentra una pluralidad de tradi-

ciones artesanales que articulan diferentes materialidades, cosmovisiones y sistemas de transmisión. El Barniz de Pasto/Mopa-Mopa —declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en 2020— representa la especificidad de Nariño: la resina del árbol mopa-mopa recolectada en los bosques de Putumayo, trabajada por maestros barnizadores que disponen la fibra sobre la madera con una precisión que condensa generaciones de saber incorporado (Artesanías de Colombia, 2020). Pero el corpus artesanal del altiplano cundiboyacense es igualmente denso y epistemológicamente rico. La cerámica de Ráquira, reconocida como capital artesanal de Colombia, donde el barro de Boyacá se transforma en formas que conservan la memoria alfarera de las culturas premuiscas; los tejidos en lana virgen del altiplano, donde la ruana de elaborada en telar manual incorpora una cadena de saberes que va desde la cría de ovejas hasta el cardado, hilado y tejido a mano, con tradición textil heredada de los indígenas muiscas; la cestería en fique de Guacamayas (Boyacá), donde mujeres campesinas producen canastos y utensilios con técnicas de los indígenas guane; la cerámica negra de La Chamba (Tolima), donde el barro pulido a mano produce piezas de extraordinaria elegancia formal que el mercado global ha apropiado sin reconocimiento adecuado de su origen; o los tejidos en iraca de Sandoná (Nariño), pajita a pajita, cuya técnica requiere años de aprendizaje encarnado. Cada una de estas prácticas es un sistema de información cultural diferente, con sus propias ontologías y sus propias condiciones de vulnerabilidad ante el extractivismo digital.

En Bolivia, el corpus artesanal de la zona andina se organiza en torno a tres grandes sistemas de materialidad que son, simultáneamente, sistemas de transmisión de saber. El primero y más extenso es el textil:

los tejidos en lana de camélido —llama, alpaca, vicuña— producidos en comunidades de Potosí, Oruro y Tarabuco constituyen uno de los sistemas de información cultural más ricos del hemisferio. El aguayo —la manta de carga que es también texto genealógico, calendario y cosmograma— condensa en su estructura cromática y geométrica información astronómica, territorial y ritual que los estándares de catalogación patrimonial convencionales son incapaces de capturar en su integralidad. Las comunidades de Turquí (Potosí) mantienen vivos los telares horizontales, verticales y pampa awuay, controlando todo el proceso desde la crianza de los animales hasta el teñido con cochinilla y nogal (Ministerio de Culturas Bolivia, 2021). El segundo sistema es la cerámica: la tradición tiwanakota, que utiliza arcilla roja pintada con ocres para representar la triada iconográfica del cóndor, el puma y la serpiente, pervive en piezas que son simultáneamente arte, texto y memoria de una civilización preincaica de alcance continental. El tercer sistema es la orfebrería en plata y oro de la región de Potosí, que incorpora técnicas de filigrana heredadas del periodo colonial pero reinterpretadas desde la cosmovisión andina, y la cestería en totora del lago Titicaca, cuya materia prima es también tecnología de navegación en las balsas que el diseño situado reconoce como artefactos de resistencia territorial.

En Argentina, la zona andina —el Noroeste Argentino (NOA) que comprende Jujuy, Salta, Catamarca, Tucumán y La Rioja— alberga un corpus artesanal que es continuación del mundo andino boliviano y expresión de una especificidad geológica y cultural propia, marcada por la herencia DiaguitaCalchaquí y por la ecología de la Puna. Los tejidos en fibra de llama y vicuña de la Puna jujeña son producidos por comunidades que definen su trabajo como una cuestión espiritual cargada de significados comunitarios que va

más allá de un saber técnico: "Lo que sostiene el tejido es mucho más profundo que un saber. Es una cuestión espiritual, cargado de significados comunitarios y la herencia que nosotros recibimos tiene mucho que ver con la conexión y el equilibrio con la naturaleza", explicaba a EFE la artesana jujeña Celeste Balero, representante de Tejedores Andinos, red de 18 personas que trabajan las fibras de llama desde la infancia. La cerámica de los Valles Calchaquíes hereda la tradición alfarera de las culturas Santa María, Belén y Condorhuasi, utilizando la triada cromática negrorojo-blanco para representar una iconografía zoomorfa de gran sofisticación semiótica. La alfarería de Casira (Jujuy), la cestería en simbol de Cafayate (Salta), el poncho salteño tejido a pala con lana de vicuña teñida con tierras ricas en óxidos de hierro, o las tallas en madera de palo santo del NOA completan un corpus que la investigación en diseño ha apenas comenzado a teorizar con la profundidad que merece.

Esta diversidad de sistemas materiales es constitutiva del problema que el diseño situado como tecnología de la memoria debe abordar: cada una de estas prácticas artesanales es un sistema de información cultural diferente, con sus propias ontologías, sus propios protocolos de transmisión y sus propias condiciones de vulnerabilidad ante el extractivismo digital. No existe una solución única de archivo digital que sirva igualmente para la cerámica tiwanakota y para el tejido puneño, para el Barniz de Pasto y para la cestería de Guacamayas. El diseño situado exige procesos de diseño participativo específicos para cada comunidad y cada práctica.

Tres tensiones estructurales: folclorización, extractivismo y heteronomía algorítmica

El análisis comparativo de los sistemas de mediación simbólica del diseño en Colombia, Bolivia y Argentina revela tres tensiones

estructurales que, con variaciones de contexto e intensidad, atraviesan todo el eje andino y constituyen el problema central que el diseño situado como tecnología de la memoria debe abordar.

La primera tensión es la folclorización: la tendencia persistente en el campo del diseño a abordar las expresiones del PCI andino como recursos estéticos disponibles para su apropiación sin reconocimiento de su origen simbólico. Laurajane Smith (2006) ha analizado esta dinámica bajo el concepto de discurso patrimonial autorizado: el conjunto de narrativas institucionales que, aun cuando se presentan como mecanismos de protección cultural, tienden a privilegiar visiones hegemónicas del patrimonio que cristalizan el saber artesanal en el pasado e impiden su resignificación contemporánea. En el campo del diseño, la folclorización adopta formas específicas: el uso de la iconografía calchaquí —el rombo de la cultura Santa María, el motivo geométrico diaguita— en colecciones de moda internacional que eliminan el contexto ritual y territorial del diseño original; la reproducción industrial de los patrones del aguayo boliviano en textiles sintéticos de rápida rotación que capturan el valor simbólico sin retornar beneficios proporcionales a las comunidades tejedoras de Tarabuco o Potosí; o la estetización de la cerámica de Ráquira en packaging comercial de exportación. El patrón es invariable en los tres países: la forma viaja sin el proceso, el objeto circula sin la comunidad.

La segunda tensión es el extractivismo cognitivo digital: la apropiación algorítmica del valor informacional del PCI por parte de plataformas y sistemas de inteligencia artificial que operan fuera de los marcos normativos de protección vigentes. Arjun Appadurai (1996) introdujo el concepto de mercancía en movimiento para analizar cómo los objetos culturales adquieren, al circular, propiedades de

la mercancía que los separan de sus productores. En el entorno digital, los sistemas de IA generativa entrenados sobre corpus que incluyen expresiones del PCI sin consentimiento de las comunidades portadoras pueden generar indefinidamente nuevas variaciones de los patrones formales del saber artesanal —el geométrico muisca, el cromático tiwanakota, el zoomorfo calchaquí— saturando los mercados digitales con imitaciones algorítmicas que compiten con las creaciones originales sin ningún retorno hacia las comunidades creadoras. Boaventura de Sousa Santos (2007) denomina epistemicidio a la destrucción sistemática de las formas de conocimiento propias de los grupos subalternos: en el entorno digital, el extractivismo cognitivo constituye su forma más contemporánea y más difícil de nombrar, porque opera bajo la apariencia neutral de la innovación tecnológica.

La tercera tensión es la heteronomía algorítmica: la dependencia de las comunidades artesanales de plataformas cuyos algoritmos de recomendación, valoración y distribución determinan qué expresiones del PCI son visibles, a qué precio y para qué audiencias, sin que las comunidades portadoras tengan capacidad de decisión sobre estos parámetros. García Canclini (2004) ha señalado que las industrias culturales son campos de disputa en los que las asimetrías de poder entre el Norte y el Sur Global se reproducen y amplifican. La artesana jujeña que produce un tejido de lana de llama con décadas de saber incorporado, la ceramista calchaquí que hereda una tradición alfarera de siglos, el maestro barnizador nariñense que domina las tres etapas del Mopa-Mopa: todos producen el valor simbólico, mientras las plataformas globales —Etsy, Alibaba, Amazon Handmade— lo capturan y redistribuyen bajo condiciones que la comunidad creadora no negoció ni controla.

Dimensión analítica	Colombia (región andina)	Bolivia (Altiplano y valles)	Argentina (NOA-Puna)	Tensión digital compartida
Sistemas materiales representativos	Barniz de Pasto/Mopa-Mopa (Nariño, PCI UNESCO 2020); cerámica de Ráquira (Boyacá); ruana de Nobsa (Boyacá), tejida en telar manual con lana virgen; cestería en fique de Guacamayas (Boyacá); cerámica negra de La Chamba (Tolima); tejidos en iraca de Sandoná (Nariño)	Tejidos en lana de camélido: aguayo, chuspa, poncho (Potosí, Oruro, Tarabuco); cerámica tiwanakota con iconografía en arcilla roja y ocres; orfebrería en plata y oro (Potosí); cestería en totora del lago Titicaca; máscaras ceremoniales del Carnaval de Oruro (PCI UNESCO 2008)	Tejidos en fibra de llama y vicuña (Jujuy-Salta); poncho salteño en telar de pala; cerámica de los Valles Calchaquíes (Salta-Catamarca); alfarería de Casira (Jujuy); cestería en simbol (Cafayate, Salta); tallas en madera de palo santo (NOA)	Corpus iconográfico plural apropiado por plataformas de diseño y modelos de IA sin consentimiento comunitario ni trazabilidad de origen
Lógica de forma, color y símbolo	Geométricoorgánico: cosmogonía Quillacinga (Nariño), herencia muisca (BoyacáCundinamarca). Pigmentos: mopamopa, cochinilla, añil, óxidos locales, barro negro natural	Andino-ritual: iconografía Aymara-Quechua. Triada simbólica cóndor-pumaserpiente. Cochinilla, nogal, añil, arcilla roja tiwanakota. Geometría codificada en el tejido	Austral-andino: herencia Diaguita-Calchaquí. Triada cromática negrorojo-blanco (cultura Belén y Santa María). Ocres y óxidos de la Puna. Iconografía zoomorfa y geométrica	Iconografías replicadas algorítmicamente sin atribución de origen. Riesgo de homogeneización estética bajo categorías de mercado global

Dimensión analítica	Colombia (región andina)	Bolivia (Altiplano y valles)	Argentina (NOA-Puna)	Tensión digital compartida
Nivel de institucionalización PCI	Alto: Artesanías de Colombia, MinCultura, Lista Representativa PCInacional; reconocimiento UNESCO Mopa-Mopa (2020) y Estrategia artesanal (2019); Ley 1834/2017	Medio: MUSEF, Ministerio de Culturas, Ley 530/2014; Constitución Plurinacional Arts. 98-02; reconocimiento UNESCO Carnaval de Oruro (2008)	AMedio-bajo: INAI, Secretaría de Cultura, leyes provinciales (Ley 7237 Salta, certificación poncho salteño); fragmentación institucional por provincias; sin ley nacional específica de PCI artesanal	IBrechas normativas en los tres países para gobernanza de datos artesanales en plataformas digitales. Ningún marco regula la titularidad colectiva digital
Presencia digital autónoma	Fragmentada: plataformas de terceros (Etsy, Mercado Libre). Artesanías de Colombia gestiona portal institucional pero con limitada autonomía de los artesanos individuales	Escasa: repositorios externos (MUSEF Digital, plataformas turísticas). Alta dependencia de intermediarios digitales en La Paz y Cochabamba	Incipiente: redes sociales individuales. Colectivos como Tejedores Andinos (Jujuy) construyen presencia propia sin infraestructura de datos soberana	Heteronomía algorítmica generalizada. Las comunidades producen el valor simbólico; las plataformas globales lo capturan y valorizan
Marco normativo aplicable	Ley 1834/2017 (Ley Naranja); Convención UNESCO 2003; Lista Representativa PCI nacional; Decreto 2941/2009	Ley 530/2014 de Cultura; Constitución Plurinacional Art. 98-102; Convenio 169 OIT; OMPI/IGC	Constitución Nacional Art. 75 inc.17; Convenio 169 OIT; Ley 25.197 de Patrimonio; legislación provincial	Vacío normativo digital compartido. RGPD europeo incompatible con titularidad colectiva del PCI. OMPI/IGC sin instrumento vinculante

Tabla 1. Matriz comparativa de sistemas artesanales de PCI, mediación simbólica y tensiones digitales en el eje andino (Colombia, Bolivia, Argentina)

Nota. Elaboración propia a partir de Artesanías de Colombia (2020), Ministerio de Culturas Bolivia (2021), INAI Argentina (2021), UNESCO (2003, 2020), Gallego Torres (2023) y trabajo documental de la autora.

La paradoja del reconocimiento: cuando la visibilidad deviene extractivismo

Existe una paradoja en el corazón de los procesos de digitalización del PCI andino que las humanidades digitales latinoamericanas han comenzado apenas a nombrar: el reconocimiento digital puede devenir en su propio contrario. Cuando la inscripción del Barniz de Pasto como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (UNESCO, 2020) genera un crecimiento exponencial en las búsquedas de imágenes del oficio en plataformas globales, ese reconocimiento no protege automáticamente el saber del artesano nariñense: puede, paradójicamente, exponer con mayor eficacia su iconografía a las lógicas extractivas del mercado digital. El mismo fenómeno se observa con los tejidos de Tarabuco boliviano —cuya inscripción en el contexto del Carnaval de Oruro (UNESCO, 2008) amplificó su circulación comercial global— o con la cerámica de los Valles Calchaquíes, cuya belleza formal ha sido ampliamente reproducida por diseñadores del Norte sin mediación de las comunidades que la producen.

Esta paradoja no invalida la importancia del reconocimiento patrimonial, pero exige que las humanidades digitales latinoamericanas desarrollen herramientas conceptuales y técnicas para distinguir entre la visibilidad que empodera —la visibilidad informacional en el sentido de Serrano-Cobos (2016), que construye la presencia digital de las comunidades artesanales en sus propios términos— y la visibilidad que extrae, que expone el saber artesanal al mercado global sin las condiciones de justicia epistémica que harían de esa exposición un acto de soberanía y no de despojo. El diseño situado

como tecnología de la memoria debe operar precisamente en este umbral.

El archivo vivo comunitario: propuesta de un dispositivo de soberanía digital

Fundamentos del modelo: entre la fenomenología y la gobernanza de datos

La propuesta del archivo vivo comunitario como dispositivo de soberanía digital para el PCI del eje andino parte de una premisa teórica que articula la fenomenología hermenéutica con los principios contemporáneos de la gobernanza de datos indígenas. Paul Ricoeur (1990), en su análisis de la identidad narrativa, propone que la coherencia del sujeto colectivo a través del tiempo no descansa en una esencia fija sino en la capacidad de construir narrativas que articulen el cambio con la permanencia. La preservación digital del PCI no debe aspirar a congelar el saber artesanal en un estado definitivo —lo que sería precisamente la museificación que el diseño situado busca evitar— sino a preservar las condiciones de posibilidad de su narración propia: el derecho de las comunidades a contar su historia en sus propios términos, con sus propias categorías, para sus propias audiencias.

Los principios CARE para la gobernanza de datos indígenas —Colectividad, Autoridad, Responsabilidad y Ética (Carroll et al., 2020)— ofrecen el marco operativo para traducir esta orientación fenomenológica al lenguaje de las infraestructuras digitales. La Colectividad implica que los datos del PCI artesanal son bienes comunes de la comunidad portadora, no activos individuales ni propiedades de las instituciones patrimoniales que los documentan. La Autoridad establece el derecho de las comunidades a gobernar el acceso, uso y circulación de esos datos. La Responsabilidad exige que los sistemas digitales rindan cuentas ante las comunidades afectadas. La

Ética requiere que toda decisión de diseño sobre la infraestructura digital esté orientada por los valores propios de las comunidades portadoras, no por la eficiencia operativa de los sistemas.

Un archivo vivo comunitario, en el sentido aquí propuesto, no es simplemente una base de datos con acceso controlado. Es una infraestructura digital que incorpora en su arquitectura misma los principios CARE y la ontología del diseño situado: que preserva el proceso junto al producto, que organiza la información según las categorías conceptuales propias del saber artesanal, que establece protocolos de acceso diferenciado según los valores culturales de la comunidad, y que genera mecanismos de retorno económico hacia los portadores activos del saber.

Cinco componentes de diseño

El archivo vivo comunitario se articula en cinco componentes de diseño que deben entenderse como principios estructurales, no como especificaciones técnicas cerradas, dado que su implementación concreta debe emerger de procesos de diseño participativo con cada comunidad portadora específica.

El primer componente es la ontología del proceso. A diferencia de los sistemas de catalogación patrimonial convencionales —que registran objetos terminados con sus atributos formales— el archivo vivo comunitario organiza su estructura de datos en torno al proceso de creación: el gesto técnico, la decisión sobre la materialidad, la transmisión intergeneracional del saber. Para el tejido puneño, esto significa capturar el ciclo completo —crianza de la llama, esquila, cardado, teñido con cochinilla o nogal, hilado con huso, tejido en telar de piso— no solo la prenda resultante. Para la cerámica de Ráquira, significa documentar la extracción del barro boyacense, el proceso de modelado a mano, la quema y el acabado. Para el Barniz

de Pasto, significa preservar las tres etapas separadas — recolección de la resina en los bosques de Putumayo, torneado y talla de la madera, barnizado decorativo— como proceso integrado, no como producto acabado. Este énfasis en el proceso sobre el producto no es solo filosófico: tiene consecuencias técnicas directas sobre qué formatos de registro se privilegian — video etnográfico, audio en lengua propia, texto descriptivo contextualizado— y qué metadatos se consideran esenciales.

El segundo componente es la interoperabilidad semántica culturalmente apropiada. Las comunidades portadoras del PCI andino organizan su conocimiento según categorías que no tienen correspondencia directa con los sistemas de clasificación de los museos y archivos occidentales. Para las comunidades tejedoras de Jujuy, la fibra de llama no es simplemente una materia prima clasificable en una taxonomía de materiales: es una relación con un animal que habita el territorio ancestral y cuya lana es una extensión del vínculo comunitario con la Pachamama. Para las comunidades alfareras de los Valles Calchaquíes, la iconografía del felino no es un motivo decorativo: es un código cosmológico que conecta el mundo de los vivos con el de los ancestros. Una ontología semántica que no incorpore estas dimensiones relacionales traiciona el saber que pretende preservar. El archivo vivo comunitario debe desarrollar puentes semánticos entre estas categorías propias y los estándares internacionales como CIDOC CRM (ISO 21127) para garantizar la interoperabilidad global sin imponer traducción epistémica forzada.

El tercer componente es el protocolo de acceso diferenciado. No toda la información patrimonial tiene la misma sensibilidad cultural ni debe circular con la misma libertad. Las comunidades andinas distinguen típicamente entre saberes que pueden compartirse

ampliamente y saberes de carácter ritual cuya circulación pública constituiría una forma de extracción. El proyecto Mukurtu CMS (Christen, 2012), desarrollado para comunidades indígenas australianas y norteamericanas, ofrece el referente tecnológico más elaborado: un sistema de gestión de archivos digitales que incorpora permisos de acceso culturalmente sensibles, permitiendo que las propias comunidades definan qué partes de su archivo son públicas, cuáles requieren registro como miembro de la comunidad, y cuáles son accesibles solo para determinados roles culturales.

El cuarto componente es el mecanismo de retorno de valor. Un archivo vivo comunitario que no genera mecanismos concretos de retorno económico hacia los portadores activos del saber no ha resuelto el problema del extractivismo: lo ha desplazado. Los modelos de licenciamiento de datos patrimoniales inspirados en el cooperativismo de plataformas (Scholz, 2016) y en las iniciativas OCAP de las Primeras Naciones canadienses ofrecen herramientas para diseñar estos mecanismos: royalties por el uso comercial de imágenes y patrones, esquemas de certificación digital de autenticidad que permiten a los artesanos cobrar una prima de mercado por la trazabilidad de su saber, y fondos comunitarios de formación financiados por el licenciamiento de datos a investigadores, museos y empresas de diseño.

El quinto componente es la gobernanza democrática del algoritmo. En un ecosistema digital donde la visibilidad y la valoración de los contenidos están determinadas por algoritmos de recomendación propietarios, un archivo vivo comunitario debe garantizar que las comunidades portadoras participen en las decisiones sobre cómo sus saberes son indexados, recomendados y presentados a los diferentes tipos de usuarios. Esta participación debe expresarse en la existencia de una asamblea de gobernanza del archivo con poder

real de decisión sobre los parámetros algorítmicos, en una lógica análoga a la de las asambleas cooperativas sobre las políticas de su empresa.

El archivo vivo como práctica de humanidades digitales críticas

El archivo vivo comunitario no es únicamente una propuesta de diseño de infraestructuras: es una práctica de humanidades digitales críticas en el sentido que Risam (2019) y Drucker (2011) han desarrollado. Cada decisión de diseño del archivo —qué ontología utilizar, cómo organizar los permisos de acceso, qué formatos de registro privilegiar, cómo diseñar la interfaz para que priorice la narrativa del artesano sobre la transacción comercial— es un acto de toma de posición epistemológica y política en el campo de disputas por la definición legítima de lo que constituye el patrimonio cultural en la era digital.

La frase que articula el argumento central del proyecto que ancla este capítulo sintetiza la urgencia de este dispositivo: "Sin trazabilidad digital, el diseño artesanal queda expuesto al borrado cultural en la era del algoritmo." Para la tejedora puneña cuya obra es entrenamiento involuntario de un modelo generativo; para el ceramista de Ráquira cuyo patrón se convierte en recurso gráfico de un catálogo internacional sin atribución; para el maestro barnizador de Pasto cuya técnica es reproducida por herramientas de diseño paramétrico; para la alfarera calchaquí cuyo código cosmológico viaja en productos de diseño ajenos: la trazabilidad digital no es un lujo tecnológico sino una condición de supervivencia cultural del saber. El archivo vivo comunitario es la infraestructura que hace posible esa trazabilidad bajo condiciones de soberanía.

Humanidades digitales, normativa internacional y horizontes de política

El marco normativo internacional y sus límites digitales

Las humanidades digitales latinoamericanas operan en un vacío normativo que limita estructuralmente su capacidad para implementar dispositivos de soberanía digital como el archivo vivo comunitario. La Convención UNESCO para la Salvaguardia del PCI (2003), en su artículo 13, establece la obligación de los Estados de adoptar medidas jurídicas, técnicas, administrativas y financieras para salvaguardar el PCI; pero su redacción predigital no anticipa los desafíos específicos de la soberanía de datos ni de la gobernanza algorítmica. La Convención UNESCO sobre la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) ofrece, en su artículo 6.2, una base más sólida para la acción regulatoria en el entorno digital, pero sin mecanismos de implementación vinculantes para las plataformas transnacionales.

El Comité Intergubernamental de la OMPI sobre Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore lleva más de dos décadas negociando un instrumento jurídico vinculante para la protección digital de los conocimientos tradicionales sin haber alcanzado un acuerdo definitivo (OMPI/IGC, 2023). Esta parálisis no es accidental: refleja las asimetrías de poder entre los Estados exportadores de tecnología —que tienen interés en mantener el saber patrimonial como dominio público digital— y los Estados portadores de PCI, que buscan marcos regulatorios que reconozcan la titularidad colectiva e intergeneracional del conocimiento artesanal.

En el espacio latinoamericano, la diversidad de marcos normativos nacionales refleja los distintos niveles de institucionalización del PCI. Colombia dispone de la Ley 1834/2017 (Ley Naranja) que fomenta las industrias creativas, pero sin abordar específicamente los derechos digitales de las comunidades portadoras de PCI sobre sus

datos. Bolivia cuenta con la Constitución Plurinacional de 2009 que reconoce en sus artículos 98 a 102 los derechos culturales de los pueblos indígenas, con una base constitucional sólida aunque de difícil traducción operativa al entorno digital. Argentina presenta la mayor fragmentación: sin ley nacional específica de PCI artesanal, la protección depende de legislaciones provinciales de alcance y rigor desiguales. En los tres países, el Convenio 169 de la OIT (1989) ratificado ofrece la base jurídica más sólida para el Consentimiento Libre, Previo e Informado (CLPI), que puede interpretarse en lectura expansiva como obligación de consultar a las comunidades artesanales antes de que sus saberes sean indexados o utilizados por sistemas de inteligencia artificial y plataformas de comercialización digital.

Hacia una agenda latinoamericana de humanidades digitales para el PCI

Una agenda latinoamericana de humanidades digitales orientada a la soberanía del PCI requiere articulaciones entre niveles que raramente se han coordinado de forma efectiva: la investigación académica en diseño y humanidades digitales, las políticas públicas de patrimonio e industrias culturales, los marcos normativos internacionales de protección del PCI, y las prácticas organizativas de las propias comunidades artesanales.

En el nivel de la investigación, la agenda incluye: el desarrollo de ontologías semánticas culturalmente apropiadas para la pluralidad de prácticas artesanales del eje andino; la evaluación comparada de modelos de gobernanza de archivos digitales comunitarios; el análisis del impacto de los sistemas de IA generativa sobre los saberes artesanales; y el diseño participativo de protocolos de trazabilidad digital con comunidades específicas. En el nivel de la política pública, implica: la reforma de los marcos normativos nacionales de propiedad intelectual

para reconocer la titularidad colectiva digital; la actualización de los planes de salvaguardia del PCI para incorporar dimensiones de gobernanza de datos; y la creación de fondos específicos para el desarrollo de infraestructuras digitales comunitarias. En el nivel normativo internacional, exige: la presión coordinada de los países latinoamericanos en los foros OMPI para el avance de un instrumento vinculante de protección de los conocimientos tradicionales en el entorno digital; y la actualización de las Directrices Operacionales de la Convención UNESCO 2005 para regular explícitamente los algoritmos de las plataformas en relación con las expresiones culturales del Sur Global.

Discusión: límites, tensiones y horizontes

Tensiones internas del modelo propuesto

El marco conceptual propuesto en este capítulo no está exento de tensiones internas que deben reconocerse con la honestidad intelectual que la seriedad académica exige.

La primera y más profunda tensión es entre la escala y la profundidad. El archivo vivo comunitario, como dispositivo que requiere participación activa de las comunidades en su diseño y gobernanza, es por definición un proyecto de pequeña escala y larga duración. Su viabilidad como respuesta al extractivismo digital masivo —que opera a escala planetaria y a velocidad algorítmica— es limitada si se lo concibe como solución individual para cada comunidad artesanal del eje andino. Requiere ser pensado como arquitectura escalable: un conjunto de principios y protocolos que puedan ser adoptados y adaptados por múltiples comunidades, preservando la especificidad cultural de cada implementación mientras construyen infraestructuras interoperables que amplifiquen colectivamente su poder de negociación frente a las plataformas globales.

La segunda tensión concierne a la relación entre reconocimiento y protección. Las comunidades portadoras del PCI andino necesitan simultáneamente visibilidad y protección, y estas dos necesidades pueden estar en conflicto: la visibilidad que permite la comercialización justa de los saberes artesanales requiere circulación, y toda circulación implica un riesgo de extracción. El diseño situado no puede eliminar este riesgo, pero puede gestionarlo: mediante protocolos de acceso diferenciado, mecanismos de trazabilidad y certificación, y marcos de licenciamiento que establezcan condiciones justas de circulación. La tarea del diseño es construir las condiciones de posibilidad de una circulación soberana, no de una circulación protegida por la invisibilidad.

La tercera tensión es epistémica y concierne a la posición de quien escribe este capítulo. Un texto académico sobre la soberanía epistémica de comunidades artesanales, escrito por una investigadora universitaria, reproduce necesariamente algunas de las asimetrías que pretende denunciar. Esta contradicción no puede ser eliminada por la declaración de buenas intenciones: solo puede ser gestionada a través de prácticas metodológicas concretas de diseño participativo que garanticen que las comunidades artesanales retengan la autoridad sobre las decisiones fundamentales de diseño. Este capítulo es, en ese sentido, una propuesta de agenda de investigación, no un protocolo cerrado de implementación.

Diálogo con experiencias comparadas

El modelo del archivo vivo comunitario no emerge del vacío: dialoga productivamente con experiencias internacionales que aportan tanto confirmaciones como advertencias. El proyecto Mukurtu CMS, desarrollado por Christen (2012) para la gestión de archivos digitales de comunidades indígenas australianas y norteamericanas, demuestra que

es posible construir plataformas digitales culturalmente sensibles que incorporen protocolos de acceso diferenciado. Su experiencia advierte, sin embargo, que la sostenibilidad de estos sistemas requiere compromisos institucionales de largo plazo que van más allá de los ciclos de financiación de los proyectos de investigación.

En el contexto latinoamericano, las iniciativas de digitalización patrimonial del CRESPIAL (Centro Regional para la Salvaguardia del PCI en América Latina) ofrecen referentes institucionales sólidos, aunque la diferencia fundamental entre esos modelos y el que aquí se propone reside en el énfasis en la autonomía de las comunidades: no se trata solo de digitalizar el PCI, sino de garantizar que las comunidades controlen ese proceso de digitalización y se beneficien de él. Los principios OCAP (Ownership, Control, Access and Possession) de las Primeras Naciones canadienses, el marco CARE de gobernanza de datos indígenas (Carroll et al., 2020) y el concepto de archivos vivos o slow archives (Christen & Anderson, 2019) constituyen el estado del arte conceptual sobre el que se construye la propuesta de este capítulo para el contexto andino.

Conclusiones: el patrimonio no es un objeto del pasado

Las humanidades digitales latinoamericanas están en un momento de definición epistemológica y política. Pueden continuar aplicando metodologías y marcos conceptuales diseñados en el Norte Global a contextos del Sur sin cuestionar los supuestos que esos marcos llevan incorporados. O pueden construir, desde el Sur y con el Sur, herramientas conceptuales y técnicas que respondan a los desafíos específicos de los contextos latinoamericanos: la pluralidad de materialidades del eje andino —desde el fique boyacense hasta la fibra de vicuña puneña, desde la arcilla calchaquí hasta la resina mopa-mopa—, la complejidad de las cosmovisiones que organizan

el saber artesanal, la urgencia política de la soberanía informacional frente al extractivismo digital global.

Este capítulo ha propuesto el diseño situado como tecnología de la memoria como contribución a esa segunda opción. El concepto articula la fenomenología husserliana del Lebenswelt con las humanidades digitales críticas de Risam y Drucker; la teoría del patrimonio de Smith con el concepto de visibilidad informacional de Serrano-Cobos (2016); la epistemología digital crítica de Gallego Torres (2023) con los principios CARE de gobernanza de datos indígenas; y el marco normativo UNESCO-OMPI-OIT con las experiencias concretas de archivos digitales comunitarios del Sur Global. El archivo vivo comunitario que emerge de este marco conceptual no es una utopía tecnológica, sino una propuesta de diseño fundamentada en referentes existentes y orientada a las condiciones específicas del PCI andino.

Cuatro contribuciones originales se derivan de este capítulo para el campo de las humanidades digitales latinoamericanas. Primera, la proposición del diseño situado como categoría epistemológica que supera la dicotomía entre instrumentalismo técnico y esteticismo romántico en el abordaje del diseño artesanal. Segunda, la construcción de una matriz comparativa del PCI artesanal del eje andino que incorpora simultáneamente el análisis de sistemas materiales, estructuras de mediación simbólica y condiciones de vulnerabilidad digital. Tercera, la formalización del archivo vivo comunitario como modelo conceptual de infraestructura digital para la soberanía del PCI, articulando los principios CARE con los requerimientos específicos de las ontologías artesanales andinas. Cuarta, la propuesta de una agenda de investigación en humanidades digitales críticas del Sur que articula la escala local de las comunidades artesanales con la escala global de la negociación normativa internacional.

La fibra que la tejedora de Jujuy dispone en el telar con décadas de saber encarnado, el barro que el ceramista de Ráquira moldea con la memoria de generaciones, el pigmento de cochinilla que la artesana de Potosí fija en la lana de llama con técnicas tiwanakotas milenarias, el gesto preciso con el que la resina mopa-mopa se aplica sobre la madera nariñense: estas no son reliquias de un pasado que se desvanece. Son infraestructuras de sentido que las humanidades digitales latinoamericanas tienen la responsabilidad —y la oportunidad— de aprender a custodiar sin traicionar. El diseño situado es, en última instancia, la apuesta por que esa custodia sea también un acto de justicia.

"El patrimonio no es un objeto del pasado, es la imagen del futuro que decidimos proteger hoy mediante el diseño." Cada fibra, cada trazo, cada forma dispuesta con memoria de siglos en el eje andino: no piden permiso para existir. Lo que piden —con urgencia que las humanidades digitales no pueden seguir eludiendo— es que su existencia en el mundo digital sea tan soberana como lo ha sido en el mundo de la vida.

Referencias

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.

Artesanías de Colombia. (2020). *Censo sectorial de artesanos colombianos 2020*. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo.

Carroll, S. R., Garba, I., Figueroa-Rodríguez, O. L., Holbrook, J., Lovett, R., Materechera, S., Parsons, M., Raseroka, K., Rodriguez-Lonebear, D., Rowe, R., Sara, R., Walker, J. D., Anderson, J., & Hudson, M. (2020). The CARE principles for Indigenous data governance. *Data Science Journal*, 19(1), 43. https://doi.org/10.5334/dsj-2020-043

Christen, K. (2012). Does information really want to be free? Indigenous knowledge systems and the question of openness. *International Journal of Communication*, 6, 2870–2893.

Christen, K., & Anderson, J. (2019). Toward slow archives. *Archival Science,* 19(2), 87– 116. https://doi.org/10.1007/s10502-019-09307-x

De Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45–89.

Drucker, J. (2011). Humanities approaches to graphical display. *Digital Humanities Quarterly,* 5(1). http://digitalhumanities.org/dhq/vol/5/1/000091/000091.html

Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5

Gallego Torres, R. (2025). *Epistemología digital integral: Fundamentos, dimensiones y futuro del conocimiento en la era tecnológica.* Entropía Educativa.

Gallego Torres, R. A. (2023). Pensamiento crítico en la era digital: Desafíos y oportunidades para una epistemología digital. *Revista Entropía Educativa,* 1(1). https://revistaentropia.org

García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y*

salir de la modernidad. Grijalbo.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad.* Gedisa.

Harrison, R. (2013). *Heritage: Critical approaches.* Routledge.

Harvey, D. (2004). El nuevo imperialismo: Acumulación por desposesión. *Socialist Register,* 40, 63–87.

Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology and other essays* (W. Lovitt, Trad.). Harper & Row. (Obra original publicada en 1954).

Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trad.). Northwestern University Press. (Obra original publicada en 1954).

INAI. (2021). *Pueblos indígenas en Argentina: Informe de situación cultural y patrimonial*. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trad.). Routledge. (Obra original publicada en 1945).

Ministerio de Culturas, Descolonización y Despatriarcalización de Bolivia. (2021). *Patrimonios culturales* UNESCO. https://www.minculturas.gob.bo/patrimonios-culturales-unesco/

MUSEF. (2019). *Colecciones digitales del patrimonio textil boliviano*. Museo Nacional de Etnografía y Folklore.

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.* OIT.

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2023). *The protection of traditional knowledge: Draft articles* (Revised). WIPO/GRTKF/IC/47/5. OMPI.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). CLACSO.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.

Risam, R. (2019). *New digital worlds: Postcolonial digital humanities in theory, praxis, and pedagogy.* Northwestern University Press.

Scholz, T. (2016). *Platform cooperativism: Challenging the corporate sharing economy*. Rosa Luxemburg Foundation.

Serrano-Cobos, J. (2016). Tendencias tecnológicas en internet: Hacia un cambio de paradigma. E*l Profesional de la Información,* 25(6), 843–850. https://doi.org/10.3145/epi.2016.nov.01

Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.

Smith, L., & Akagawa, N. (Eds.). (2009). *Intangible heritage*. Routledge.

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. UNESCO.

UNESCO. (2008). UNESCO.

UNESCO. (2020). *Inscripción del Barniz de Pasto (Mopa-Mopa) en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial.* UNESCO.

Capítulo 4

Artes visuales y transformación docente pospandemia: estudio de caso

Luisa Alejandrina Pillacela-Chin
Universidad de Salamanca
id00819544@usal.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7653-9016

Introducción

En este artículo se examina la experiencia de la pandemia COVID-19 en las aulas virtuales y semipresenciales de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca, como caso particular de estudio. Dicha experiencia constituyó una auténtica lección para el profesorado. La emergencia sanitaria obligó a reformular prácticas, replantear metodologías e incorporar tecnologías digitales y estrategias de enseñanza a distancia, en un contexto de lo que ha sido conceptualizado como enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020), que, aunque surgieron en un marco de urgencia, resultaron imaginativas y, en muchos casos, efectivas. Más allá de las vicisitudes que precipitaron esta transformación, lo significativo fue el impulso hacia la adaptación y la creatividad con las TIC, sin que, al menos en principio, se renunciara a las exigencias académicas.

Superada la etapa más crítica de la crisis sanitaria, varias de aquellas estrategias continúan utilizándose en la presencialidad, lo que evidencia que la vivencia pandémica dejó una huella duradera en la concepción del proceso educativo, acelerando transformaciones que ya estaban en curso en la educación superior (UNESCO, 2021). En este contexto, resulta pertinente analizar qué cambios persisten en la práctica docente y cómo estos inciden en la calidad formativa. El presente artículo tiene, como objetivo principal, analizar las transformaciones percibidas por el profesorado de la carrera de Artes Visuales tras la experiencia de la pandemia de COVID-19. De manera específica, busca identificar los cambios metodológicos incorporados en la práctica docente, examinar las variaciones en la comunicación y en los hábitos de atención del estudiantado, y reflexionar sobre las tensiones emergentes en torno a la exigencia académica y la calidad formativa en el contexto pospandémico.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de estudio de caso (Yin, 2018), centrado en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca. La información se obtuvo mediante una pregunta dirigida al claustro docente que había ejercido durante la pandemia. Fue la siguiente:

- *¿Qué cambios percibe en su manera de impartir clases tras la experiencia de la pandemia?*

La muestra, estuvo compuesta por un total de 10 profesores: 5 mujeres (50 %) y 5 hombres (50 %). Las edades oscilaban entre los 45 y los 65 años. La media de edad en las mujeres fue 51,2 y en los hombres 47,3. La media global fue 49,8 años. En cuanto a formación, ocho profesores poseían nivel de maestría y dos tenían

doctorado. Todos reunían más de diez años de experiencia. No se apreciaron disensiones o sesgos en razón de género, edad, formación y experiencia.

Se recopilaron diez (10) respuestas. Los testimonios fueron examinados mediante un análisis temático de carácter inductivo (Braun & Clarke, 2006). A partir de la lectura y codificación de las respuestas, se identificaron cuatro categorías principales que sintetizan las transformaciones más relevantes (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Asimismo, se realizó un conteo de alusiones con el fin de dimensionar la recurrencia de cada tópico, sin perder el carácter interpretativo propio del enfoque cualitativo. El análisis privilegió la interpretación contextual de los discursos docentes, buscando comprender no solo las modificaciones metodológicas, sino también las tensiones emergentes en torno a la calidad formativa y al rol del profesorado en el escenario postpandémico.

Resultados

Se obtuvieron diez (10) respuestas por parte del profesorado. Se identificaron así cuatro (4) tópicos que reflejan las transformaciones más relevantes en la práctica pedagógica.

La docencia tras la pandemia	
Principales tópicos	Número de alusiones
Ahora se utilizan más recursos TIC	3
He aprendido a identificar detalles que podrían ayudarme	2
Como en pandemia descendió de nivel, ahora seguimos con un nivel de exigencia bajo	2
Soy un docente más empático y desenvuelto	2

Tabla 1: La docencia tras la pandemia. Principales tópicos. Conteo por alusiones. Docentes.
Fuente: Elaboración propia, 2026.

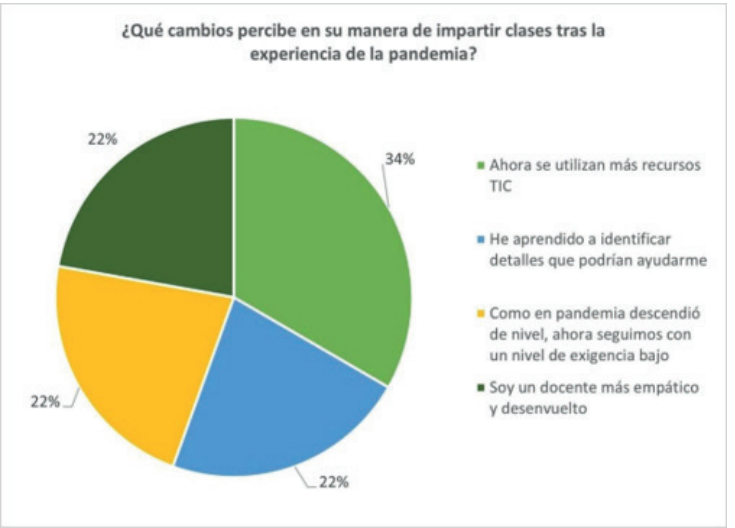

Figura 1: ¿Qué cambios percibe en su manera de impartir clases tras la experiencia de la pandemia? Porcentajes. Docentes. Fuente: Elaboración propia, 2026.

Aparece, con tres alusiones (34% del total), el uso de recursos tecnológicos y herramientas digitales como el cambio más significativo para el claustro docente. Le sigue la idea de que los docentes ahora son más capaces de identificar aspectos sumamente sutiles del proceso de enseñanza-aprendizaje (silencios, falta de atención por excesivo uso de celulares, por ejemplo). Este tópico fue citado por dos informantes (22% del total). En tercer término, se menciona un alarmante descenso en el nivel de exigencia académica como consecuencia directa de la pandemia. Dos profesores (22% del total) lo notaron. Finalmente, se observan dos alusiones (22% del total), al hecho de haber desarrollado, como resultado de la crisis humana atravesada, cualidades personales de desenvoltura y empatía.

Análisis

La mayoría de los profesores reconoce que en las actuales clases se ha venido dando la integración de algunos recursos digitales que se popularizaron en la pandemia. Se trata de una transición natural, una mezcla de metodologías virtuales-presenciales, en línea con los enfoques de blended learning que integran de manera estructural entornos digitales y presenciales en la educación superior (Garrison y Vaughan, 2008). Dado que su eficacia está comprobada, no tendría sentido no seguir implementando su uso. Subyace aquí la creencia de que algunas TIC suman a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto, otras serían hoy innecesarias. Google Classroom, por ejemplo, es una plataforma de envío y entrega de tareas muy funcional, donde se puede enlazar con otras webs e interactuar con el alumnado mediante retroalimentaciones y aporte de calificaciones. Los sistemas de videoconferencia, como Zoom o Google Meet, son espacio que favorecen el trabajo colaborativo de forma expedita, algo que antes de la pandemia no era común en absoluto. Ahora el profesorado cuenta con mayores destrezas tecnológicas y, eventualmente, se ha visto cómo, ante la imposibilidad de brindar clases presenciales, por motivos muy variados, la opción de la conexión por medio de videoconferencia siempre emerge como una buena opción. La creación de grupos de WhatsApp para cada clase, el uso del celular para la consulta de referentes online, o la edición rápida de presentaciones en Canva, son otros ejemplos de prácticas antes poco usuales, pero que ahora se contemplan incluso en los sílabos y programas de las asignaturas. No se pueden cerrar los ojos al avance hacia una sociedad cada vez más digitalizada.

Algunos docentes, por otra parte, señalan que aprendieron bastante de la experiencia de la ERT, sobre todo en cuanto a aspectos co-

municativos. Por ejemplo, en una videoconferencia, el humor, usado generalmente como herramienta para captar la atención, pierde efecto, ya que el profesor no puede percatarse de una reacción inmediata por parte de los estudiantes, los cuales muchas veces tenían los micrófonos y cámaras apagados. Otro ejemplo son los silencios. "En el Zoom se magnifican los silencios", llega a decir un docente. En una clase presencial pueden interpretarse como momentos de reflexión, pero en la virtualidad causan cierta incomodidad: parecen espacios vacíos de significado. Asimismo, al regresar a las aulas físicas, los docentes han notado que los estudiantes están mucho más distraídos y solo parecen estar pendientes de sus celulares o laptops. Existe, con toda probabilidad, una transformación significativa en los hábitos de atención, en el marco de una cultura digital caracterizada por el consumo fragmentado y acelerado de información (Area, 2012; Area-Moreira, 2021).

Muy importante es también la siguiente categoría, que asegura que existe un descenso en el nivel académico tras la pandemia, fenómeno que ha sido advertido en distintos informes regionales sobre los efectos educativos de la crisis sanitaria (CEPAL & UNESCO, 2020). Los profesores declaran haber tenido que adaptar sus clases a menores niveles, simplificar contenidos, bajar el grado de exigencia, y esto sobre todo pensando en los estudiantes de nuevo ingreso, los que llegan de una educación secundaria que ha sido demasiado blanda con ellos. Se trata de un alumnado con graves problemas de comprensión lectora, por lo que el docente debe hacer un esfuerzo adicional para explicarse, hacer uso de un lenguaje más simple y menos profundo, pues es como si tratara con personas carentes de conocimientos básicos previos. "yo creo que un estudiante de hace diez años frente a un estudiante de ahora podría literalmente darles clases", es la declaración de uno de los informantes. Adicio-

nalmente, se critica a las dinámicas de difusión de la información en medios sociales, que han acostumbrado a la población a un consumo en microcápsulas (micro-videos), lo que suscita un cambio en los hábitos de adquisición de contenidos culturales, en línea con los planteamientos sobre fragmentación cognitiva asociados al entorno digital (Carr, 2011). Es posible que haya una relación estrecha con estas formas de comunicación y la enseñanza actual, que tiende a acortarse, resumirse y a ser más superficial con el ánimo de mantener atentos a los jóvenes. En este sentido, también se alude a la tendencia de intentar generar exposiciones más divertidas, buscando atrapar el interés o la curiosidad (a veces con la idea loable de enganchar a alguien y que se anime a profundizar en cierto tema), pero sacrificando al mismo tiempo la introducción de autores o lecturas duras y exigentes. La consecuencia es, inevitablemente, un deterioro de la calidad intelectual en el ámbito académico que todavía, en los estertores de la postpandemia, no ha logrado recuperarse.

Muy al hilo de esta última temática está la siguiente categoría. Unos pocos docentes contemplan una transformación en su actitud tras lo experimentado en los años de la COVID-19. Subrayan ser ahora más empáticos y comprensivos, cuando antes eran más exigentes, y también recalcan ser hoy más desenvueltos (léase, menos rígidos). Esto se plantea como consecuencia de una reflexión personal derivada de la compleja experiencia que se vivió durante la pandemia, en especial en el plano de la comunicación eficaz docente-estudiante. El punto positivo es que el ambiente en clase ya no resulta tan tenso y, como docentes, valorar el clima emocional del aula, en especial en disciplinas creativas como las Artes Visuales, resulta muy beneficioso, dado que la dimensión emocional influye de manera directa en los procesos de aprendizaje y motivación (Bisquerra,

2009). Sin embargo, es inevitable imbricar estas respuestas con la categoría anterior, y preguntarse si el nivel educativo no estará descendiendo, precisamente, por esa condescendencia y permisividad, o por esa soltura al impartir clases, que podría interpretarse como un intento de hacer más entretenidos ciertos temas, sacrificando el grado de exigencia y profundización que requiere el estudio, en un contexto en el que diversos análisis advierten sobre el riesgo de deterioro en los estándares académicos tras la flexibilización adoptada durante la pandemia (OEI, 2022).

Conclusiones

Los testimonios docenes evidencian una transformación importante en las prácticas educativas tras la pandemia. La incorporación de TIC se mantiene, aunque existe un reajuste en virtud de la funcionalidad y conveniencia de su uso. Ahora ya no son la única opción, como sucedía en la pandemia, y los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales son más efectivas en muchos aspectos.

Resultan preocupante las alusiones al descenso de la calidad educativa. Da la sensación de que ahora es más difícil llegar a los estudiantes, suscitar una interacción o un diálogo profundo con ellos. Los dispositivos digitales se erigen como grandes distractores y la desconexión de la red se convierte en una ardua tarea (en especial cuando para algunas actividades didácticas se utilizan los celulares o laptops). No debería aceptarse la ciega dependencia a los mismos, pero se puede apreciar cómo la influencia de los contenidos en micro-videos muy presentes en TikTok, Instagram Reels o YouTube Shorts, alteran la capacidad de atención de los jóvenes y limitan su tolerancia a largas exposiciones sobre conceptos teóricos o prácticos. Cuando los docentes claudican y aceptan adap-

tar sus estrategias comunicativas a niveles más bajos, se acepta también el inevitable descenso de la calidad a la que aspiran las mejores instituciones.

Es este quizá el aspecto más crítico señado y al que debería intentar ponerse remedio cuanto antes. Simplificar los contenidos formativos no es una solución. Las asignaturas deben mantener el nivel adecuado de profundidad y exigencia. Las transformaciones socioculturales influyen hoy, pero en las manos del profesorado está el generar las futuras mentes del mañana, las cuales solo pueden ser producto de un compromiso educativo por parte de todos hacia la calidad de la enseñanza superior. Es evidente que el docente debe ser "empático", mas no tiene por qué llegar a ser "simpático", solo por generar un clima distendido en el aula que, en realidad, antes que motivar, podría relajar las aptitudes por el esfuerzo y la seria dedicación del alumnado. Ser humanos, ser sensibles, es valioso y necesario en el marco del proceso pedagógico, pero no debe confundirse con una blanda condescendencia.

Referencias

Area Moreira, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. *Comunicar,* 19(38), 13–20.

Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. *Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. Propuesta Educativa*, 30(56), 57-70.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar.* Wolters Kluwer.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Carr, N. (2011). Superficiales: *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.

CEPAL y UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas.

Garrison, D. R., y Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass.*

Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ed. McGraw-Hill.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., y Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review.* https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

OEI. (2022). *La educación en Iberoamérica ante la crisis de la COVID-19: Retos y oportunidades*. OEI.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Capítulo 5

Formación universitaria y competencias comunicativas: retos y oportunidades

Adriana Toral.
Universidad Politecnica Salesiana
atoral@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3015-2262
Pablo Yansaguano

Introducción

En el contexto de los estudios superiores, la capacidad de comunicar ideas de manera clara y efectiva es esencial para el éxito académico y la integración en un entorno globalizado. Según Arnoux et al., (2002), es fundamental centrar la comunicación oral y escrita mediante la lectura y escritura porque los estudiantes no solo requieren conocimientos, sino que desarrollan habilidades de interpretación, análisis y crítica. Igualmente, mediante la lectura, los estudiantes pueden leer no solo para comprender el contenido, sino para analizarlo, cuestionarlo, contextualizarlo y reflexionar. Entonces, la escritura es el proceso de construcción del propio pensamiento en donde se articulan las ideas, se desarrollan y argumentan de forma coherente. Los autores señalan que el vínculo de comunicación oral y escrita se da a través de exposiciones

y presentaciones que complementan con la escritura académica porque permite a los estudiantes organizar las ideas de manera fluida. Esto implica que ambos tipos de comunicación requieren de habilidades de organización, claridad y coherencia, aunque la escritura exige mayor reflexión y revisión.

En la actualidad, las prácticas de Comunicación oral y escritura ocupan un lugar privilegiado en los diferentes niveles educativos y en especial para los estudiantes que ingresan a la universidad, lo que se constituye en un atractivo ámbito de trabajo para la docencia e investigación. En palabras de Toral (2016), las instituciones de enseñanza superior estimulan la realización de actividades controladas por la lectura y escritura en diferentes disciplinas, y esto responde al tan mentado e indiscutible objetivo de transversalidad en las competencias lectoescritoras, dado que los estudiantes están en contacto con múltiples discursos sociales y son capaces de tener una actitud crítica propia de ciudadanos conscientes.

De igual forma, Aguirre (2022) manifiesta que la comunicación del lenguaje oral y escrito ha dado grandes modificaciones en la actualidad por la virtualidad como vía de mensaje y su influencia en la percepción de los sujetos involucrados en cada contexto. Según Devece et al. (2021), aseveran que las herramientas virtualizadas para la comunicación oral y escrita son de gran utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje y es prioridad incluir buenos contenidos, metodología creativa y la evaluación debe estar acorde a los procesos comunicativos impartidos con un lenguaje apropiado basado en la experiencia científica. En este sentido, el proyecto permite reflexionar sobre la función social del saber que se obtiene y se desarrolla a través de la Mediación Pedagógica, en donde necesariamente entran en escena el docente, el estudiante

y las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento adaptadas en un entorno de constante desarrollo para acceder a la información científica en un entorno específico (De Santis y Jara,2020).

La propuesta educativa de la asignatura COE tiene como objetivo dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para mejorar su capacidad de comunicación en ambas modalidades. Esto no solo incluye la correcta utilización del lenguaje en términos de gramática, sintaxis y ortografía, sino también la habilidad de organizar y estructurar ideas de manera lógica, persuasiva y coherente, tanto en la expresión verbal como escrita. La importancia de integrar esta asignatura en la educación superior radica en que, además de ser un requisito académico, también permite fortalecer la capacidad de los estudiantes para interactuar de forma efectiva en la sociedad, promoviendo el uso ético del lenguaje y el respeto por la diversidad de opiniones. Asimismo, se busca contribuir a la formación de líderes comprometidos con su entorno social, que sepan comunicar sus ideas y proyectos de manera clara y responsable.

A ello se suma la incorporación de nuevas tecnologías para potenciar el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtualizada/digitalizada. A través de este enfoque, se pretende no solo mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino también fomentar una actitud reflexiva y crítica frente al uso del lenguaje en sus diversas formas de expresión. A medida que la sociedad digital se va consolidando, el papel de las herramientas digitales y la virtualidad en la transmisión de mensajes ha adquirido una relevancia sin precedentes.

En palabras de Márquez y Baquero (2022), las competencias comunicativas son clave para el éxito académico y profesional en la universidad; el uso de herramientas tecnológicas permite a

los docentes utilizar medios digitales en el proceso de enseñanza y son recursos porque mejoran la comunicación en contextos universitarios, dado que las metodologías activas permiten que el estudiante participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la comunicación oral y escrita en los estudios superiores y particularmente sobre cómo los recursos pedagógicos bien estructurados permiten la interacción social en el proceso de formación que se ve influenciado por el uso de herramientas digitales. El trabajo es relevante porque la revisión sistemática de la literatura define propuestas que integren la teoría y la práctica en la asignatura Comunicación Oral y Escrita, guiando la formación integral de los estudiantes, definiendo competencias que les admitan desempeñarse con éxito en su vida académica, social y profesional. Dentro de estas competencias, la comunicación oral y escrita ocupa un lugar central, ya que son herramientas esenciales para la expresión y comprensión de ideas en diversos contextos socioeducativos y culturales.

Metodología

El recorrido metodológico del estudio presenta un mapeo sistemático de la literatura a través de 45 estudios en la base de datos Scopus (Tabla 3) y se lograron analizar las publicaciones recientes sobre las líneas temáticas, metodologías, herramientas, contextos universitarios y recomendaciones para futuros estudios. Los principales hallazgos se enfocan netamente en las estrategias que emplean los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque cognitivo y afectivo que impacta desde la competencia oral y el uso de la tecnología en el área.

El recorrido metodológico de este estudio se centró netamente en la revisión sistemática de la literatura; de acuerdo con Rodríguez et al. (2015), señalan que todos los investigadores en particular tienen la responsabilidad de revisar la literatura científica y comunicar los avances en un tema específico, porque genera propuestas que se hacen fuertes a través del estado del arte y avance del conocimiento en el tópico señalado.

Al llevar a cabo el análisis bibliométrico de la producción científica, se identificó que 2.995 están en el idioma inglés y 2.066 en español; los artículos van desde el año 2013 al 2023, contextualizando los ejes comunicación oral y escrita en la universidad.

En el proceso de búsqueda se definieron tres momentos que fueron: Criterios de inclusión y exclusión del tema; criterios básicos de selección y estrategias de búsqueda (Moher et al., 2009). En el último se definieron categorías, vistas como razones de cada momento. Finalmente, esta organización de la pesquisa permitió extraer información relevante con categorías o tendencias que serán aplicadas en la propuesta educativa.

Resultados de la búsqueda

Siguiendo la propuesta de Moher et al. (2009), señala que es fundamental especificar los criterios de inclusión y exclusión, antes de iniciar la revisión, y deben ser definidos en función del problema de investigación, lo que garantiza la objetividad de la búsqueda. Entonces, el detalle del primer momento se presenta en la siguiente tabla.

Términos utilizados en la búsqueda	N°. documentos en español	N° documentos en inglés
Comunicación oral	79	48
Escritura académica	742	1175
Competencias comunicativas	427	256
Didáctica de la escritura	607	1364
Prácticas lectoras	210	104
Habilidades discursivas	1	48

Tabla 1. Documentos en inglés y español en revistas Scopus (2013-2023). Fuente: autores

En la indagación se propusieron sinónimos para delimitar más el tema y tener mejor información. Se consideraron los criterios de inclusión como: Artículos científicos, tesis y documentos académicos que abordan la enseñanza de la comunicación oral y escrita en el nivel superior. Se excluyen: estudios centrados en niveles educativos inferiores, literatura no académica y artículos sin análisis completo. Se definieron los términos para la búsqueda y se evidencia el número de documentos en español e inglés. Cabe recalcar que los documentos fuertes se dan en las publicaciones de escritura académica y didáctica que utilizan los docentes en la escritura. Esto implica un buen referente para la propuesta que se tiene como expectativa para este proyecto.

En el segundo momento, en el proceso de selección de estudios, se propuso la identificación y análisis de criterios en la búsqueda y fueron los siguientes:

Criterios	Aspectos por realizar
Base de datos consultadas	Scopus ERIC (Education Resources Information Center)
Idiomas	Inglés y español
Opciones de búsqueda	En Scopus: Title-Abstract-Keywords En Web of Science: Topic.

Criterios	Aspectos por realizar
Tipo de publicación	Artículos científicos Actas de conferencia Capítulos de libro.

Tabla 2. Criterios básicos de selección. Fuente: autores

En la Tabla 2, se evidencian los criterios y opciones de búsqueda; en esta investigación se consideraron artículos publicados en Scopus, lo que permitió definir criterios claros para la selección de documentos que contribuyen a la transparencia, reproducibilidad y validez en el proceso de revisión.

En el tercer momento, se concuerda con Moher et al. (2009) en "definir los momentos más importantes de la búsqueda"; entonces, dando respuesta a las razones del objeto de estudio, se logró analizar las palabras claves de este estudio y fueron las siguientes:

Categorías	Español	No.- artículos	Inglés	No. artículos
Importancia - COE	AND "comunicación escrita" AND "comunicación oral" AND "importancia"	11	AND "written communication" AND "oral communication" AND "importance"	3
Enfoques pedagógicos	enfoques AND pedagógicos	5	pedagogical AND approaches	3
Competencias comunicativas	evaluación AND AND competencias AND comunicativas	12	assessment AND communicative skills	2

Categorías	Español	No.- artículos	Inglés	No. artículos
Plataformas virtuales	plataformas AND virtua les AND de AND lectura AND y AND escritura	7	virtual AND platforms AND read AND and write AND	2
Total de artículos para la propuesta				45

Tabla 3. Palabras de búsqueda para definir el objeto de estudio. Fuente: autores

La Tabla 3 define ejes que responden a la importancia de la asignatura Comunicación Oral y Escrita (COE) en los estudios superiores y cómo el uso de herramientas didácticas permiten la interacción en el proceso de formación académica, se indagaron 45 artículos relevantes entre 2013 y 2023, se precisan categorías de estudio y se consideran autores que publicaron en revistas indexadas en Scopus, aportando datos importantes para implantar esta propuesta en la educación superior. Las categorías, fueron las siguientes:

Categoría 1: Importancia de la comunicación oral y escrita en la universidad

La mayor parte de estudios coinciden en que las universidades deben integrar programas que tengan como expectativa fortalecer la Comunicación Oral y Escrita, desde los primeros semestres (Torres et al, 2020). Esto implica que las competencias comunicativas se consideran como el desarrollo de habilidades lingüísticas y su resultado se valida como el perfil de egreso de los universitarios, a continuación se presenta un resumen de la indagación bibliográfica:

Título	Autor	Revista	Argumento
Workplace Oral and Written Language Needs for Graduate Students: A Review	Mohammadi, S. M., & Masoudi Moghadam, M. (2015)	Communications	El estudio revisa las necesidades de COE como perfil de salida para los graduados y puedan emprenderse en el campo profesional.
Differences of Gender in Oral and Written Communication Apprehension of University Students	Loureiro, M., Loureiro, N., & Silva, R. (2020)	Education Sciences	Determina las diferencias de género en la COE en universitarios y cómo estas habilidades se desarrollan en contextos académicos.
Effectiveness and Characteristics of Programs for Developing Oral Competencies at University: A Systematic Review	Moreno, A., et al. (2022)	Cogent Education,	Analiza la revisión sistemática y define la efectividad y características de los programas universitarios en la COE

Tabla 4. Análisis de contenidos. Fuente: autores

Los resultados indican que, en el contexto universitario, resulta fundamental fortalecer las habilidades comunicativas, ya que estas permiten un aprendizaje profundo y una participación en el entorno académico y social. Investigaciones coinciden en que una de las principales debilidades de los estudiantes es la comprensión lectora. Carlino (2005) señala que los universitarios suelen interpretar los textos de manera superficial, sin llegar a desarrollar una postura crítica frente a los contenidos. De forma similar, Toral (2016), identifica que esta dificultad se refleja en la falta de análisis de las instrucciones, el escaso uso de los materiales proporcionados y un cumplimiento mínimo de las tareas académicas. Frente a esta realidad,

es necesario que las universidades implementen metodologías que fomenten la lectura analítica y el pensamiento autónomo, pilares fundamentales para una formación académica sólida.

Categoría 2: Enfoques pedagógicos

Los enfoques responden a la revisión teórica, la práctica de las habilidades del COE y los recursos didácticos mediante el uso de las tecnologías en los cursos virtuales. Según Carr (2002), la práctica pedagógica consiste en hacer las cosas con un objetivo de bien común y en este proceso de acompañamiento como una práctica que va más allá de la transmisión de información.

Prácticas en clase (talleres)	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Uso de la tecnología
Definen habilidades mediante la escritura de ensayos, informes, exposiciones orales (López y García, 2019)	Los procesos de COE se fomentan mediante la colaboración en contextos reales (Ramírez, 2021).	Plataformas virtuales, podcasts, grabaciones, máster class, herramientas de evaluación y retroalimentación. (Martínez et al., 2020).

Tabla 5. Enfoques pedagógicos de COE. Fuente: autores

En concordancia con Martínez-Ruiz (2024) en la revisión sistemática de artículos sobre los enfoques pedagógicos con los ejes de Comunicación oral y escrita, define, que los países con mayor producción académica son México, Colombia y Argentina; los temas se centran en los desafíos de la enseñanza de esta área en los entornos virtuales. Igualmente, señala que los mayores problemas se dieron desde la pandemia del Covid-2019, dado que el acceso a los recursos tecnológicos, la falta de capacitación de los docentes y la necesidad de utilizar estrategias innovadoras para conservar la calidad educativa no se desarrolla como expectativa en las universidades o centros educativos.

Categoría 3: Evaluación de competencias comunicativas

La propuesta de Suardi y Martos (2023) sobre la evaluación de competencias en el área de la Comunicación Oral y Escrita define en primera instancia las dimensiones, que son: comprensión y expresión oral, comprensión y producción escrita, interacción comunicativa y pragmática. Luego señala que es fundamental diseñar rúbricas de evaluación, dado que los métodos de evaluación más efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las rúbricas de evaluación, la autoevaluación y la retroalimentación constante (Gonzales y Morales, 2020).

Dicho esto, las competencias comunicativas son clave durante la vida universitaria, ya que no solo ayuda a evaluar los contenidos de cada asignatura, sino que también permite a los estudiantes desenvolverse con mayor confianza en distintos entornos sociales. Sin embargo, como advierte Toral (2016), algunos universitarios no alcanzan el nivel necesario en lectura y escritura, en el proceso de interacción. Entonces, este problema es común en la educación superior: la dificultad para comprender textos y expresarse con claridad por escrito. Esta falencia no solo afecta su participación y crítica en el ámbito académico, sino que también se cierran puertas importantes, como el acceso a becas u otros beneficios que exigen cierto puntaje. Por eso, es fundamental implementar estrategias de enseñanza que integren las tecnologías de la información y fomenten el desarrollo de la alfabetización académica. Solo así se podrá ofrecer una educación significativa. La educación es significativa, cuando los materiales e instrumentos utilizan enfoques metodológicos creativos e innovadores (Loáisiga, 2024).

Categoría 4: Plataformas virtuales

Se consolidan como herramientas fundamentales para organizar, mediar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los autores Durán et al. (2015), en el artículo "Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior", publicado en la revista Aula Abierta de Elsevier, señalan que las plataformas virtuales facilitan la interacción y el aprendizaje colaborativo, aseveran que la participación en los foros, videoconferencias y materiales multimedia fomentan la autonomía de los estudiantes y autorregular el apren-

dizaje. Por último, indican que dichas herramientas necesitan una adecuada capacitación docente y una planificación pedagógica para una mejor atención al estudiante. Entonces, los autores señalan que los cursos virtuales no se limitan a ser un repositorio de contenidos, sino al contrario, promueven la interacción, la autonomía y el aprendizaje colaborativo.

De igual forma, Ramírez-Solórzano (2013), en el estudio "Estrategias de enseñanza en entornos virtuales: un análisis de la efectividad educativa" menciona que las estrategias pedagógicas en entornos virtuales son efectivas, dado que la interacción docente- estudiante personaliza el aprendizaje y el uso de tecnologías mejoran el aprendizaje y esa efectividad se da en la accesibilidad tecnológica y la capacitación que tengan los docentes. Esto concuerda con lo que señala Velastegui (2017) en el impacto de las plataformas virtuales en la educación superior; aseverando que dichas plataformas elevan el desempeño del trabajo colaborativo a través de la interactividad y la comunicación entre docentes y estudiantes. Además, señala que las plataformas virtuales trascienden las barreras de espacio y tiempo, facilitando una variedad de recursos que promueven el aprendizaje colaborativo y la construcción de nuevos conocimientos.

Conclusiones

Al finalizar el estudio, se concluye, que las competencias comunicativas en la educación superior transforma los procesos de enseñanza-aprendizaje permitiendo una mayor flexibilidad, interactividad y autonomía en los estudiantes. Estas herramientas no se centran solo en los contenidos, sino más bien, están enfocadas a la creación de actividades pedagógicas activas y centradas en los estudiantes. Entonces, toda propuesta innovadora en el área de la comunicación oral y escrita como materia virtualizada debe estar encaminada a la calidad del proceso educativo.

Las actividades de la academia de manera virtual reafirman la función formativa, la información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante a través de ejercicios en su mayoría autónomos y el seguimiento permite a los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar las estrategias didácticas para que sean más efectivas.

Esto implica, reconocer las potencialidades de la asignatura Comunicación Oral y Escrita, no

solo como una habilidad técnica y de aprobación en la universidad, sino más bien, que sea reconocida como un proceso constante, dinámico y social que fortalezca la formación integral de los estudiantes, preparando profesionales competentes, críticos y comprometidos en el área de formación y su entorno.

Los retos de esta revisión sistemática fue fortalecer las habilidades del COE en el proceso de enseñanza- aprendizaje para conseguir un mejor clima universitario para lograr transformaciones desde el área y lograr en los estudiantes, el tipo de profesional que exige la sociedad.

Referencias

Aguirre, J. P. S. (2022). La importancia de la comunicación oral y escrita en el siglo XXI. Polo del Conocimiento: R*evista científico-profesional*, 7(2), 88.

Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad.* Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica.* Ediciones Morata.

De Santis-Piras, A., & Jara Cobos, V. (2020). Comunicación estratégica de la ciencia con YouTube: el papel del comunicador/ científico. *YouTube y la comunicación del siglo XXI,* 117-36.

Devece, E., Mizrahi, M., Videla, F., Vilche, E. A., Lobo, G. M. F., & Bilmes, G. M. (2021). Laboratorio en la virtualidad. *Revista de Enseñanza de la Física,* 33, 235241.

Durán, R., Estay-Niculcar, C., & Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación su-

perior. *Aula Abierta,* 43(1), 17-24. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.002

Gonzales, R., & Morales, J. (2020). La autoevaluación y la retroalimentación constante en el proceso de aprendizaje. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 4(2), 109-115. https://doi.org/10.36314/cunori.v4i2.134

Loáisiga Manzanarez, V. A. (2024). Evaluación de la competencia comunicativa: Validez de instrumentos por juicio de expertos. *Revista Lengua y Literatura*, 9(1), 34–45. https://revistas.unan.edu.ni/index.php/RLL/article/view/4646

López, M., & García, R. (2019). *Desarrollo de habilidades comunicativas a través de ensayos, informes y exposiciones orales.* Editorial Academica Española.

Loureiro, M., Loureiro, N., & Silva, R. (2020). Differences of gender in oral and written communication apprehension of university students. *Education Sciences*, 12(10), 379. https://doi.org/10.3390/educsci10120379

Martínez, F., Sánchez, J., & López, M. (2020). Herramientas tecnológicas en la educación superior: Plataformas virtuales, podcasts, grabaciones, máster clase, herramientas de evaluación y retroalimentación. *Revista de Innovación Educativa,* 45-60. https://doi.org/10.1234/rie.2020.01502

Martínez-Ruiz, W. (2024). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura durante la pandemia del Covid-19: una revisión sistemática de la literatura (2020-2023). *Perspectivas,* 24(9), 148-166. https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.9.24.2

Márquez, L., & Baquero, J. (2022). *Las competencias comunicativas en contextos educativos*. Editorial Académica.

Mohammadi, S., & Masoudi, M. (2015). *Worplace oral and written language needs for graduate students: A review. Communications,* 5(3), 93-101. https://doi.org/10.11648/j.com.20150305.13

Moher , D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altaman, D., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Plos Medicine*, 7(6). https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Moreno, A., Valls, R., García, R., & Domingo, L. (2022). Effectiveness and characteristics of programs for developing oral competencies at university: A systematic review. *Cogent Education,* 9(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2149224

Portugal , A., & Balderas , L. (2023). Systematic literature mapping: Studies related to ESL/EFL oral communication skills (2028-2022). *English Language Teaching,* 16(10), 99-118. https://doi.org/10.5539/elt.v16n10p99

Ramírez , C. (2021). Global citizenship education through collaborative onlne international learning in the Borderlands: A case of the Arizona-Sonora megaregion. *Journal of studies in International Education*, 25(1), 83-99. https://doi.org/10.1177/1028315319888886

Ramírez-Solórzano, F. (2013). Estrategias de enseñanza en entornos virtuales. Un análisis crítico de la efectividad educativa. *Horizon Nexus Journal*, 1(1), 1-15. Obtenido de https://horizonnexusjournal.editorialdoso.com/index.php/home/article/view/6

Rodríguez, M., Zafra, S., & Ortega, S. (2015). La revisión sistemática

de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revisto Logos, Ciencia y Tecnología,* 7(1), 101-103.

Suardi, S., & Martos, F. (2023). Evaluación de las competencias comunicativas en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *MLS Educatioonal Research*, 59-72. https://doi.org/10.29314/mlser.v7i1.993

Toral Sarmiento, A. (2016). Jóvenes salesianos, educación y trabajo en procesos de mediación universitaria: experiencias innovadoras en prácticas de comprensión lectora. *IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata* (Ensenada, 2016).

Torres-Calderon, J., Cárdenas-Ramírez, N., Toapanta-Oyos, M., & Pazmiño-Benítez, C. (2020). Evaluación del aprendizaje y feedback constructivo mejorando el rendimiento estudiantil a través de métodos innovadores. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas*, 57-64. https://doi.org/10.23857/pc.v4iEspecial.134

Velasteguí, P. (2017). Plataformas virtuales y su impacto en la Educación Superior. *Explorador Digital* (12), 5-21. https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v1i2.318

Este libro se terminó de elaborar en agosto de 2026 en la
ciudad de Bogotá - Colombia