

RECLA

Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa

EDICIÓN No. 12

RETOS y CLAVES de la educación continua

ISSN 2346-2256
Publicación periódica



REtos y CLAVes de la Educación Continua es una publicación anual digital editada por la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa – RECLA, especializada en el ámbito de la Educación Continua, en donde se presentan los artículos-ponencias de los encuentros internacionales y regionales anuales de la Red, así como las experiencias exitosas de los programas de educación continua seleccionados en estos encuentros académicos y de gestión de la educación continua.

Equipo RECLA

CATALINA RODRÍGUEZ AMAYA

Gerente

DIANA GONZÁLEZ

Diseño gráfico y edición digital

ADRIANA LUCÍA GÓMEZ V.

Editora

RECLA

Colombia

COMITÉ EJECUTIVO



LILIAN CONSTANZA
DIEDRICH

PRESIDENCIA

Vicerrectora Académica
Universidad Católica de Salta
ARGENTINA



EDWARD RUBIO
GUERRERO

VICEPRESIDENCIA

Director de Educación Continua
Universidad Ricardo Palma
PERÚ



JORGE DAVID PÁEZ
MONROY

SECRETARÍA GENERAL

Y TESORERÍA
Director general del Instituto
FORUM
Universidad de La Sabana
COLOMBIA



WANDERLEY
CARNEIRO

VOCAL

Vicerrector de Extensión
y Desarrollo
Fundación Escuela de Comercio
Álvares Penteado
BRASIL



FERNANDO
SAAVEDRA

VOCAL

Director Nacional de
Educación Continua
Universidad Santo Tomás
CHILE



ALBERTO XAVIER
OÑA SERRANO

VOCAL

Director CEC-EPN, Centro
de Educación Continua
EPN Escuela Politécnica Nacional
ECUADOR



JUAN MANUEL
ADAME

VOCAL

Director de Formación y
Desarrollo Profesional
Universidad Autónoma de
Nuevo León
MÉXICO



FLAVIO ERNESTO
AUSEJO CASTILLO

VOCAL

Director de Educación Continua
Pontificia Universidad Católica
del Perú
PERÚ



REYNA HIRALDO

VOCAL

Directora del Centro de Capacita-
ción Profesional
Universidad Abierta para Adultos
Santiago de los Caballeros
REPÚBLICA DOMINICANA

INTRODUCCIÓN

La edición 12 de la revista **REtos y CLaves de la Educación Continua** reúne artículos que analizan el papel de la educación continua como eje estratégico de la extensión universitaria y su contribución al desarrollo social, productivo y educativo. Desde diversas experiencias y marcos conceptuales, esta edición pone en diálogo a la universidad con su entorno, destacando la construcción de ecosistemas de conocimiento que articulan formación, transferencia de saberes y respuesta a necesidades territoriales y sectoriales, como se evidencia en el análisis del modelo de extensión universitaria aplicado al ámbito del turismo.

Un eje central de esta edición es **la educación inclusiva en educación continua**, abordada a través de experiencias orientadas a la inserción sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual y al diseño de modelos inclusivos para personas con discapacidad (PcD). Estos artículos muestran cómo la educación continua puede trascender el acceso a la formación para consolidarse como una herramienta efectiva de permanencia, empleabilidad y bienestar, reafirmando la inclusión como un principio estructural que fortalece la equidad y la cohesión social.

Asimismo, la revista incorpora reflexiones sobre la **inteligencia artificial en la educación continua**, tanto en el fortalecimiento organizacional como en la práctica docente. Se analizan los desafíos que plantea la IA generativa en la redefinición de la competencia comunicativa digital del profesorado y su integración en procesos formativos y empresariales, subrayando la necesidad de enfoques críticos, éticos y pedagógicamente intencionados que sitúen a la tecnología como un medio y no como un fin.

En conjunto, los artículos que conforman esta edición evidencian que la educación continua es un campo dinámico y estratégico, capaz de responder simultáneamente a los retos de la inclusión, la innovación tecnológica y el desarrollo productivo. Esta publicación invita a las instituciones de educación superior, a los centros de educación continua y a sus aliados a seguir construyendo propuestas formativas pertinentes, inclusivas y sostenibles, que contribuyan al desarrollo de las personas, las organizaciones y la sociedad en su conjunto.

CONTENIDO



08

Ecosistemas de conocimiento y educación continua: el modelo de extensión universitaria en turismo



20

Educación inclusiva e inserción sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto universitario



32

Modelos de inclusión en educación continua: aprendizajes y desafíos desde experiencias formativas accesibles para la población PcD



51

Competencia Comunicativa Digital Docente con IA Generativa



68

La Inteligencia Artificial (IA) como recurso proactivo de educación continuada que coadyuve en el fortalecimiento empresarial

01



AUTORA:

MARÍA CELESTE
FUEYO

.....
Maestranda en Procesos educativos mediados por tecnología - Especialista en lengua inglesa - Profesora universitaria en inglés.

Universidad Provincial de Córdoba - Secretaría de extensión
- Área de educación continua. Córdoba, Argentina.

celeste.extension@upc.edu.ar

ECOSISTEMAS DE CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN CONTINUA: EL MODELO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN TURISMO

Resumen

El presente artículo analiza un proyecto de extensión universitaria entre la Licenciatura en Turismo de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), en Argentina, y el Instituto Federal de Rio Grande do Norte (IFRN), en Brasil. Esta experiencia se destaca como un modelo de cómo la extensión universitaria articula el conocimiento académico con los saberes comunitarios a través de prácticas interculturales y plurilingües. Se examinan los procesos de difusión, circulación y apropiación del conocimiento, considerando la digitalización educativa, el aprendizaje personalizado y las comunidades de práctica. El proyecto promueve la co-construcción de saberes, el respeto por la diversidad cultural y la internacionalización de la educación superior, con un enfoque participativo en el turismo sostenible. Los resultados evidencian el valor de un enfoque ecosistémico para fortalecer capacidades individuales y colectivas en entornos profesionales dinámicos.

Palabras clave: educación continua, difusión del conocimiento, circulación, apropiación, enfoque ecosistémico, aprendizaje a lo largo de la vida, interculturalidad.

Abstract

This article analyzes a university extension project between the Tourism program at the Universidad Provincial de Córdoba (UPC) in Argentina and the Instituto Federal de Rio Grande do Norte (IFRN) in Brazil. This experience is a prime example of how university extension connects academic knowledge with community expertise through intercultural and multilingual practices. It examines the processes of knowledge diffusion, circulation, and appropriation, considering educational digitalization, personalized learning, and communities of practice. The project promotes the co-construction of knowledge, respect for cultural diversity, and the internationalization of higher education, with a participatory focus on sustainable tourism. The results show the value of an ecosystemic approach to strengthening individual and collective capacities in dynamic professional environments.

Keywords: continuing education, knowledge diffusion, circulation, appropriation, ecosystemic approach, lifelong learning, interculturality.

Introducción

En el vertiginoso siglo XXI, caracterizado por la globalización y la hiperconectividad, el rol de las universidades se ha redefinido de manera significativa. Ya no pueden limitarse a ser meros centros de transmisión de conocimiento; su función social y académica debe expandirse para responder a la complejidad de los desafíos socioeconómicos y ambientales de nuestro tiempo. En este contexto, la educación continua y la extensión universitaria emergen como funciones críticas para articular el conocimiento académico con las necesidades de la sociedad. Esta visión de la universidad como un agente de cambio y un socio estratégico en el desarrollo territorial se alinea con el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning), un principio rector impulsado por la UNESCO (2021) y articulado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El presente artículo analiza un proyecto de extensión universitaria desarrollado entre la Licenciatura en Turismo de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) en Argentina y el Instituto Federal de Rio Grande do Norte (IFRN) en Brasil. La elección de este caso de estudio no es casual; representa un modelo paradigmático de cómo la extensión universitaria puede trascender sus límites tradicionales para convertirse en un verdadero ecosistema de conocimiento. Un ecosistema de conocimiento es un entorno dinámico y colaborativo donde el saber no se transfiere de forma unidireccional, sino que se co-crea a través de la interacción de diversos actores. Este análisis se centra en los procesos de difusión, circulación y apropiación del conocimiento dentro de este ecosistema.

El marco analítico del estudio se fundamenta en un enfoque pluridisciplinar que valora la sabiduría local y ancestral como parte integral del conocimiento universitario, un imperativo ético de respeto y reciprocidad y un compromiso político con la transformación social. Un aspecto central del proyecto, y de este análisis, es el papel de la intercomprensión lingüística. El uso estratégico del inglés como “lengua puente” (lingua franca) para la comunicación entre hispanohablantes y lusohablantes no es solo una herramienta, sino una estrategia pedagógica innovadora que promueve la conciencia intercultural, el plurilingüismo y la cooperación internacional. A través de este análisis, se evidencia cómo la articulación de la educación continua, la extensión y la internacionalización contribuye a la formación integral de profesionales con una visión global y un compromiso local.

*la educación continua y la extensión universitaria
emergen como funciones críticas*

Desarrollo: La educación continua como ecosistema de conocimiento

La concepción tradicional de la educación continua, centrada en la actualización profesional o la adquisición de habilidades específicas, resulta insuficiente ante la complejidad del siglo XXI. En respuesta, emerge un nuevo paradigma: la educación continua como un ecosistema de conocimiento (Ramírez-Montoya, 2023). Un ecosistema, en su definición biológica, es un sistema complejo de interacciones entre organismos y su entorno. Trasladado al ámbito educativo, este concepto describe un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo donde el conocimiento no es un recurso estático que se transfiere, sino un flujo constante que se construye, evoluciona y se aplica a través de la interacción entre diversos actores (estudiantes, docentes, comunidades locales, instituciones, tecnologías) y sus contextos socio-productivos.

Este enfoque va más allá de la mera interconexión de sus componentes; se basa en la co-creación y la reciprocidad. La universidad deja de ser una torre de marfil para convertirse en un actor central, pero no solitario. Su papel es el de articular, facilitar y validar las interacciones que dan forma al aprendizaje social, reconociendo la validez de los saberes que emanan del territorio y de la experiencia. El proyecto de extensión UPC-IFRN se constituye como un microcosmos de este ecosistema, donde la articulación entre las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y organizacionales permitió un ciclo virtuoso de aprendizaje, cuyos procesos fundamentales son la difusión, circulación y apropiación del conocimiento.

La universidad como actor central del ecosistema

En el contexto de las políticas públicas educativas de la provincia de Córdoba, la universidad ha trascendido su rol tradicional para posicionarse como un actor clave y transformador en el desarrollo territorial. Esta función se materializa a través de un enfoque colaborativo y dialógico, en el que las instituciones de educación superior, como la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), articulan directamente con el

“...la educación continua como un ecosistema de conocimiento”.

Gobierno de la Provincia. Un ejemplo de esto es la participación de la UPC en la elaboración del Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027, donde la universidad es reconocida como protagonista en la definición de acciones estratégicas para la provincia.

La función social y transformadora de la universidad cordobesa se evidencia en su modelo de extensión crítica y dialógica, que busca integrar el conocimiento académico con las necesidades y los saberes de la comunidad. Esta vinculación se manifiesta en proyectos concretos, como la asistencia de la UPC a la Secretaría de la Mujer para fortalecer políticas públicas de género, y la consolidación de espacios de diálogo como el Consejo Social Consultivo, que conecta la vida académica con los desafíos de la sociedad civil. De este modo, la universidad asume su Responsabilidad Social Universitaria y se convierte en un socio estratégico para la formulación e implementación de políticas públicas orientadas al desarrollo sostenible y al empoderamiento social.

La conceptualización de la educación continua como un ecosistema de conocimiento (Ramírez-Montoya, 2023) confiere a la universidad un papel que trasciende su función tradicional de centro de saber para convertirla en el epicentro de una red de colaboración compleja y multidireccional. La institución ya no es meramente un dispensador de conocimiento, sino un actor central que articula, facilita y valida las interacciones que dan forma al aprendizaje en la sociedad actual. Este rol de actor central se manifiesta a través de varias dimensiones clave:

• Rol de catalizador y facilitador:



En el proyecto UPC-IFRN, la universidad actuó como un catalizador, proporcionando la estructura institucional y el marco normativo que permitió que la colaboración se llevara a cabo. Su función no fue la de dirigir, sino la de facilitar. Esto implicó la creación de plataformas tecnológicas seguras y accesibles, la asignación de recursos humanos y la validación académica de los procesos y resultados. La universidad se convierte en un nodo de la red, asegurando que las conexiones entre los distintos actores (estudiantes, docentes, comunidades, instituciones) sean fluidas y productivas.

• Validador y curador de conocimiento:



En un mundo de información abundante y a menudo no verificada, la universidad desempeña un rol crucial como validadora del conocimiento. El proyecto de extensión, al integrar el saber local con la rigurosidad académica, otorga un sello de legitimidad a los saberes comunitarios. La universidad curó y sistematizó estos conocimientos, transformándolos en un repertorio compartido que puede ser utilizado en contextos educativos y profesionales más amplios. Este proceso es vital para el desarrollo sostenible, ya que eleva la importancia de las prácticas ancestrales y locales en la solución de problemas contemporáneos.

- **Promotor de la responsabilidad social universitaria (RSU):**



El modelo de ecosistema de conocimiento está intrínsecamente ligado al concepto de Responsabilidad Social Universitaria. La universidad, al participar activamente en proyectos de extensión que buscan el desarrollo comunitario, asume su compromiso con la sociedad. El proyecto en cuestión no fue un ejercicio teórico, sino una intervención real que impactó positivamente en las comunidades a través de un proyecto de aprendizaje internacional colaborativo en línea (Collaborative Online International Learning – COIL en inglés). Al promover el turismo sostenible y el empoderamiento local, la universidad demostró que su misión es generar valor social, más allá de la producción de conocimiento científico. Esta función es esencial para legitimar a la universidad como un actor relevante en el tejido social.

- **Innovador pedagógico:**



La universidad, en su rol central, fomenta la innovación pedagógica. La adopción de la intercomprensión lingüística como una estrategia de enseñanza, la implementación de metodologías activas y la integración de las TIC no solo modernizan la educación, sino que la hacen más efectiva y relevante. Al experimentar con nuevos modelos, la universidad se posiciona como un laboratorio de aprendizaje, generando no solo conocimiento sobre el turismo, sino también conocimiento sobre cómo enseñar y aprender en el siglo XXI.

En síntesis, la universidad, como actor central del ecosistema de conocimiento, trasciende su papel tradicional para convertirse en un articulador, validador, promotor e innovador. Este cambio de paradigma es fundamental para que la educación superior pueda cumplir con su misión de contribuir a la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles, especialmente en campos dinámicos como el turismo y la administración pública.

Difusión del conocimiento: un diálogo de saberes horizontal

La difusión de conocimiento en el proyecto de extensión no sigue el modelo lineal y unidireccional de la divulgación científica tradicional. En lugar de imponer el saber académico, se promueve un diálogo horizontal donde los conocimientos científicos dialogan y se enriquecen con los saberes locales y ancestrales de las comunidades. Esto es fundamental en el contexto del turismo, donde la revalorización del patrimonio cultural y natural está intrínsecamente ligada a la sabiduría de sus habitantes.

La adopción de una perspectiva de justicia epistémica (Santos, 2009) en la difusión del conocimiento es un pilar ético del proyecto. Se reconoce que la universidad no posee un mo-

nopolio sobre el saber, y que los conocimientos comunitarios, a menudo marginados, tienen una validez intrínseca. En este sentido, el proyecto se convierte en un espacio para la creación de un “conocimiento mestizo”, donde la teoría académica se nutre de la práctica comunitaria.

La dimensión plurilingüe del proyecto es crucial en este proceso. El inglés, actuando como una lingua franca, permite que los estudiantes y docentes argentinos y brasileños, a pesar de las diferencias en sus lenguas maternas, encuentren un terreno común para la comunicación y el intercambio de ideas. Este enfoque de intercomprensión no solo facilita la difusión de la información, sino que también promueve la reflexión metalingüística y la conciencia de las similitudes y diferencias entre el español y el portugués.

Para profundizar en esta interacción, el proyecto se inspira en la filosofía del método tándem, una metodología de aprendizaje de idiomas basada en el intercambio recíproco. En el tándem lingüístico tradicional, dos hablantes de lenguas diferentes se asocian para ayudarse mutuamente a mejorar sus habilidades. En este contexto de extensión, el tándem se amplía a un tándem de saberes. Los participantes no solo intercambian conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos culturales y profesionales. Por ejemplo, un estudiante argentino puede compartir su saber sobre la gestión de reservas naturales, mientras que un estudiante brasileño comparte su experiencia en el ecoturismo en su región. A través de este intercambio paritario y colaborativo, el conocimiento se difunde de manera bidireccional y se enriquece mutuamente, reafirmando la naturaleza horizontal del diálogo de saberes y promoviendo una profunda conciencia intercultural.

Esta estrategia pedagógica activa la conciencia metalingüística de los participantes. Al esforzarse por entender un texto o una intervención en la lengua hermana, se ven obligados a comparar, a hacer inferencias y a buscar patrones. Este proceso no solo mejora la comprensión, sino que también fortalece su dominio de su propia lengua y fomenta una percepción más profunda de las conexiones históricas y culturales entre sus países. La intercomprensión se convierte así en una herramienta para el diálogo, la empatía y la colaboración, demostrando que las barreras lingüísticas son permeables y que el plurilingüismo es un recurso valioso para la cooperación internacional. Este enfoque se alinea con las nuevas corrientes de la didáctica de lenguas que buscan la integración de las habilidades y la valoración de la diversidad lingüística como un activo, no como una desventaja.

Circulación del conocimiento: comunidades de práctica interculturales

La circulación del conocimiento en el proyecto de extensión entre la UPC y el IFRN trasciende la mera transferencia de información; se configura como una interacción dinámica y recíproca entre todos los participantes. Esta interacción transformó el grupo de trabajo en una “Comunidad de Práctica Intercultural” (Realize, 2023), un concepto que toma como base la teoría social del aprendizaje de Étienne Wenger. La “práctica” compartida es la articulación del conocimiento académico y el saber local para el desarrollo sostenible del turismo.

El prefijo “intercultural” es un componente crítico de esta conceptualización. La comunidad no solo comparte un interés común, sino que sus miembros provienen de contextos culturales y lingüísticos diversos (Argentina y Brasil). Esta diversidad enriquece la práctica al introducir múltiples perspectivas, saberes y formas de abordar los problemas. La circulación del conocimiento en este entorno se da a través de tres dimensiones interconectadas:

- **Compromiso mutuo:** La participación activa y horizontal de los participantes fue fundamental para generar confianza y un sentido de pertenencia.
- **Empresa conjunta:** La comunidad se organizó en torno a una meta compartida: la co-creación de soluciones turísticas sostenibles que revaloricen el patrimonio local. Esta “empresa conjunta” no fue impuesta, sino que emergió del diálogo entre los participantes.
- **Repertorio compartido:** A medida que la comunidad de práctica evolucionaba, fue construyendo un repertorio compartido de recursos, herramientas, conocimientos y narrativas. El uso de la intercomprensión lingüística, facilitada por el inglés, fue crucial en la construcción de este repertorio.

La circulación del conocimiento se convierte en un proceso de retroalimentación constante donde los saberes se negocian, se reinterpretan y se enriquecen mutuamente a través del diálogo.

“La circulación del conocimiento se convierte en un proceso de retroalimentación constante”.



La apropiación del conocimiento es la fase más crítica y transformadora del ecosistema.

Apropiación del conocimiento: de la teoría a la transformación social

La apropiación del conocimiento es la fase más crítica y transformadora del ecosistema. A diferencia de la mera asimilación de información, la apropiación implica una internalización profunda del saber, que lo integra en las estructuras cognitivas y de acción de los individuos y las comunidades. No se trata de la simple memorización de conceptos, sino de la internalización del saber en la práctica (Ponce & Mayer, 2023). Este proceso culmina cuando el conocimiento se convierte en una herramienta tangible para la resolución de problemas y la generación de valor. En el proyecto de extensión, la apropiación del conocimiento se manifestó en la capacidad de los participantes para aplicar los conceptos de turismo sostenible, economía social y gestión del patrimonio en proyectos concretos orientados a beneficiar a sus comunidades.

La apropiación, en este sentido, es un proceso de resignificación. El conocimiento académico sobre la planificación turística, la gestión de recursos y la sostenibilidad, lejos de ser un saber abstracto, fue resignificado por las comunidades a la luz de sus propias experiencias, sus saberes ancestrales y su contexto cultural. Por ejemplo, la co-creación de rutas turísticas no fue un ejercicio de aplicación lineal de una teoría, sino un acto de síntesis creativa. Se combinó el conocimiento académico sobre la estructuración de un producto turístico con el saber ancestral de las comunidades sobre las historias de sus territorios, la ubicación de sitios sagrados, las propiedades de las plantas locales y las tradiciones culinarias. Este proceso no solo generó productos turísticos innovadores, sino que también empoderó a las comunidades, reconociendo su papel como protagonistas en el desarrollo y en la narrativa de su propio patrimonio.

La dimensión ética de este proceso es crucial. La apropiación del conocimiento en un entorno de co-construcción desarticula las relaciones de poder tradicionales. Al validar y sistematizar los saberes locales, la universidad no solo actúa como un curador, sino como un agente de justicia epistémica, devolviendo a las comunidades el control sobre su propio

conocimiento. Esto fomenta una relación de reciprocidad y respeto mutuo, en la que la academia aprende de la comunidad tanto como la comunidad aprende de la academia.

En última instancia, la apropiación del conocimiento en este sentido es un proceso de empoderamiento que lleva a la acción y al cambio social. El conocimiento no se queda en el aula o en los documentos, sino que se convierte en una fuerza viva que transforma la realidad. Las competencias desarrolladas por los estudiantes, como la sensibilidad cultural, la ética y el compromiso social, son un testimonio de que la educación continua puede ser un agente de transformación profunda. Estas habilidades, que trascienden el dominio técnico, son esenciales para los profesionales del turismo y de la gestión pública en un mundo globalizado y diverso, donde la capacidad de trabajar colaborativamente y con empatía es tan importante como el conocimiento técnico.

Resultados y discusión: la tríada en la práctica

Los impactos positivos del proyecto, como la revalorización de saberes comunitarios, el empoderamiento social, el desarrollo de competencias interculturales y el fortalecimiento de redes internacionales, son evidentes. La experiencia válida y enriquece la conceptualización de la educación continua como un ecosistema de conocimiento, donde los procesos de difusión, circulación y apropiación se entrelazan de manera sistémica y colaborativa.

Esta experiencia es un ejemplo de “internacionalización en casa” (Knight, 2021), un concepto que reconoce que la globalización de la educación superior no requiere necesariamente la movilidad física de estudiantes. La extensión universitaria se erige como un pilar fundamental para cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la ONU, que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. De este modo, las instituciones de educación superior asumen su responsabilidad social y contribuyen activamente a la construcción de sociedades más justas y equitativas. Sin embargo, la experiencia también enfrenta desafíos importantes como las barreras lingüísticas y la sostenibilidad financiera.

“...garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Conclusiones y futuras líneas de investigación

La experiencia de extensión universitaria entre la UPC y el IFRN demuestra que es posible construir puentes entre culturas, disciplinas y lenguas en beneficio de una educación más inclusiva y transformadora. La articulación entre turismo, extensión universitaria e intercomprensión lingüística permite no solo mejorar la calidad educativa, sino también contribuir a la justicia social, el respeto intercultural y el desarrollo sostenible. Este enfoque favorece una formación integral que trasciende los límites del aula y del idioma, habilitando a los futuros profesionales para actuar con sensibilidad cultural, ética y compromiso social.

Esta iniciativa contribuye a la formación de ciudadanos más tolerantes y empáticos, que valoren y crezcan en la diferencia. Al mismo tiempo, aumenta la visibilidad de la facultad/universidad en la escena internacional, fortaleciendo lazos con instituciones internacionales para establecer asociaciones de trabajo. La propuesta promueve la innovación, el diálogo y la integración social, el desarrollo sostenible y la paz en una comunidad de aprendizaje específica como es el turismo, con el valor agregado del desarrollo humano en el marco de la cooperación internacional, la diversidad cultural y el plurilingüismo.

Desde una perspectiva teórica, el estudio de caso confirma la validez del concepto de la educación continua como un ecosistema de conocimiento. Este enfoque sistémico se revela como un marco indispensable para comprender la complejidad de las interacciones entre los diversos actores, recursos y procesos que dan forma al aprendizaje en la sociedad actual. La triada de difusión, circulación y apropiación no es un modelo lineal, sino un ciclo virtuoso que se realimenta continuamente, generando una espiral ascendente de conocimiento co-construido y valor social.

La práctica analizada se erige como un modelo viable para la internacionalización en casa, que democratiza el acceso a experiencias globales sin la necesidad de movilidad física. Esta estrategia, clave para la equidad en la educación superior, es particularmente relevante para las instituciones en países en desarrollo, donde los recursos para la movilidad internacional son limitados. La intercomprensión lingüística se consolida como una metodología pedagógica de alto valor, no solo para la adquisición de competencias plurilingües, sino también como un catalizador para la empatía cultural y el pensamiento crítico. Al desvelar las estructuras comunes entre el español y el portugués a través de un puente con el inglés, los participantes no solo aprenden sobre idiomas, sino que también reflexionan sobre la identidad cultural y la proximidad histórica de sus pueblos.

La aplicación de este modelo en el campo del turismo tiene implicaciones profundas para la administración y gestión pública. En un mundo donde la cooperación entre entidades gubernamentales y no gubernamentales es cada vez más crucial, la capacidad de gestionar proyectos colaborativos en entornos pluriculturales es una habilidad profesional de primer orden. La experiencia de este proyecto demuestra que la intercomprensión y la co-construcción de saberes son herramientas poderosas para superar la burocracia, fomentar el diálogo y lograr consensos en la formulación de políticas públicas orientadas al desarrollo sostenible.

Finalmente, este estudio de caso abre nuevas vías para la investigación. La evaluación del impacto a largo plazo de este tipo de proyectos en la cohesión comunitaria y el empoderamiento económico es una línea de investigación prioritaria. Se necesitan estudios longitudinales que midan cómo el conocimiento apropiado por las comunidades se traduce en un desarrollo económico y social sostenible. Asimismo, es crucial investigar la replicabilidad del modelo en otras disciplinas, como la administración pública y la gestión ambiental, para determinar cómo la intercomprensión y la co-construcción de saberes pueden aplicarse a desafíos sociales más amplios. Finalmente, se hace necesario indagar sobre los modelos de sostenibilidad financiera para este tipo de iniciativas, que a menudo dependen de financiamiento externo y puntual. El reto es diseñar mecanismos que permitan a las comunidades de práctica autogestionar el ecosistema de conocimiento, asegurando su continuidad y su capacidad de adaptación.

Bibliografía

- Cros, A. (2001). La intercomprensión: una nueva forma de enseñar y aprender lenguas. Barcelona: Octaedro.
- Fueyo, M. C. (2025). Proyecto de extensión universitaria entre la Licenciatura en Turismo de la UPC y el IFRN de Brasil. Universidad Provincial de Córdoba.
- Guth, S., & Winkler, H. (2022).
- Transformative pedagogy for internationalization at home.
- Ponce, N., & Mayer, P. (2023). Comunidades de práctica en entornos profesionales: Dimensiones epistémicas y sociales.
- Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 22(1), 207–225.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Ecosistemas digitales para la innovación abierta: Construcción colectiva para la transformación social.
- Comunicar, 75, 339–355.
- Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Transformación digital en educación: Acción sistémica desde el diseño educativo, la tecnología y el compromiso social.
- Revista Iberoamericana de Educación, 91(1), 13–33.
- Realize. (2023). Conformação de Comunidades de Prática Interculturais, expectativas e desafios. En Anais do XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.
- Todolí-García, M. (2021). La intercomprensión lingüística: fundamentos, metodología y aplicaciones. Universitat de València.
- UNESCO. (2017). Educación para la ciudadanía mundial: Preparando a los educandos para los retos del siglo XXI. París: UNESCO.
- UNESCO. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

02



AUTORA:

DRA. MARINA
ROMEO

.....
Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

mromeo@ub.edu

Educación inclusiva e inserción sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto universitario

Resumen

La Universidad de Barcelona, a través de la Cátedra UB/Fundació Cassià Just-Cuina Justa en Integración Laboral de Personas con Discapacidad, impulsa desde 2012 una innovadora iniciativa formativa dirigida a jóvenes con discapacidad intelectual. Este proyecto se articula en torno a dos cursos universitarios: el Curso superior universitario en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes y el Curso superior universitario de Formación para el acceso al cuerpo de subalternos. Ambos tienen como objetivo facilitar la inclusión sociolaboral mediante una formación académica adaptada, orientada al desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales.

Tras seis ediciones cursadas, los resultados obtenidos evidencian una mejora significativa en la autoestima y autonomía, así como en el acceso a oportunidades de empleo y participación social. Esta iniciativa demuestra cómo la universidad puede convertirse en un agente activo de transformación social, garantizando el derecho a una educación superior inclusiva y de calidad.

Palabras Clave: inclusión laboral, discapacidad intelectual, educación superior.

Abstract

The University of Barcelona, through its Chair on Labour Integration of People with Disabilities, has been promoting an innovative educational initiative since 2012 aimed at young people with intellectual disabilities. This project is structured around two university-level courses: the University Extension Course in Customer and Citizen Service and the University Extension Course for Access to Public Service Positions. Both programs are designed to facilitate the social and professional inclusion of this group in mainstream contexts, through adapted academic training focused on developing personal, social, and professional skills.

After six editions, the results show a significant improvement in participants' self-esteem, autonomy, communication skills, and employability, as well as greater access to job opportunities and social participation. This initiative demonstrates how the university can become an active agent of social transformation, ensuring the right to inclusive and high-quality higher education.

Keywords: labour inclusion, intellectual disability, higher education.

Introducción

En 2012, la Universidad de Barcelona formalizó un acuerdo de colaboración para establecer la Cátedra en Integración Laboral de Personas con Discapacidad, dirigida por la Dra. Marina Romeo. Este acuerdo refleja el compromiso de la Universidad de promover la investigación, la divulgación de conocimientos y la transferencia de estos, así como de sensibilizar a la sociedad sobre las barreras que enfrentan las personas con discapacidad para ejercer sus derechos como ciudadanos plenos. Este propósito está estrechamente vinculado con la misión de la Universidad en pro de la inclusión de las personas con discapacidad, tal como se evidencia en los programas y proyectos impulsados por los vicerrectorados de Igualdad y Género y de Estudiantes y Participación.

En este artículo, presentamos una iniciativa de innovación educativa que se ofrece desde 2019, la cual incluye dos cursos cuyo principal objetivo es promover la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual. Esta experiencia ha generado un notable impacto, tanto a nivel académico como social, y muestra de ello es que fue reconocida el pasado 4 de octubre de 2024 con el Premio RECLA a la Mejor Práctica en Educación Continua, otorgado en el marco del XXIX Encuentro Internacional de la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa, celebrado en Lima (Perú).

Uno de los pilares de esta iniciativa es, por un lado, el “Curso superior universitario en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes para jóvenes con discapacidad intelectual”.





Y por otro tenemos, el **“Curso superior universitario de Formación para el acceso al cuerpo de subalternos para personas con discapacidad intelectual”**.



A la fecha de esta publicación, se cursa la sexta edición del Curso Superior Universitario en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes para jóvenes con discapacidad intelectual, así como del Curso Superior Universitario de Formación para el Acceso al Cuerpo de Subalternos para Personas con Discapacidad Intelectual.

Ambos programas tienen como objetivo desarrollar, en jóvenes de entre 18 y 30 años con discapacidad intelectual, las competencias necesarias para que puedan llevar a cabo su proyecto profesional y lograr su inserción en el mercado laboral ordinario, bien en el ámbito de la atención a usuarios, ciudadanos y clientes, o en el perfil de Subalterno dentro de la Administración Pública.

“...por primera vez, profesorado y personal de administración y servicios de áreas tan diversas como Psicología, Economía, Derecho, Educación y Enfermería imparten un título universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual...”

Estas iniciativas han representado un hito en la Universidad de Barcelona, ya que por primera vez, profesorado y personal de administración y servicios de áreas tan diversas como Psicología, Economía, Derecho, Educación y Enfermería imparten un título universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual.

Es importante destacar que ambos programas suponen una innovación significativa en la educación superior dentro del contexto universitario, al ser pioneros en el desarrollo de estudios universitarios específicamente dirigidos a este colectivo. Además, estos cursos se alinean con el compromiso social de la universidad, ofreciendo un espacio para la transferencia de conocimientos desde la academia hacia la sociedad.

De manera específica, en relación con el **Curso superior universitario en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes** para jóvenes con discapacidad intelectual (50 créditos ECTS) ha sido incluido en el Programa Unidiversidad como una iniciativa formativa que, desde su inicio, cuenta con la financiación del Fondo Social Europeo a través de la Fundación ONCE.

A lo largo de sus seis ediciones, el curso ha contado con la participación de 90 estudiantes, cuyos niveles de discapacidad oscilan entre el 33 % y el 79 %. En cuanto a la distribución por género, las mujeres han representado el 65 % de la matrícula, mientras que los hombres el 35 %. Uno de los aspectos más destacables de todas las ediciones ha sido la alta diversidad cultural del grupo, con estudiantes procedentes de distintos países, entre los que se incluyen Reino Unido, Rusia, India, Bulgaria, Bangladesh, China, Paraguay, Guatemala, Etiopía, Colombia, Ecuador, Perú y Francia.

Es importante resaltar también las sólidas alianzas forjadas a través de este proyecto con diversas entidades y fundaciones, tanto públicas como privadas, tales como AcidH, Fundación Adimir, Fundación Creactiva CATALONIA, DINCAT, Museo Diocesano de Barcelona, ASAD, Zoo de Barcelona, Fundación Hospital l'Esperit Sant, Instituto de Formación Continuada IL3, Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras, entre otras, así como con la Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (ANSSYD).

Por otra parte, cabe señalar la actividad formativa impartida referida al **Curso superior universitario de Formación para el acceso al cuerpo de subalternos para personas con discapacidad intelectual** (6 créditos ECTS). Esta formación ha sido ofrecida de manera gratuita en las cinco últimas ediciones, con el apoyo financiero de la Fundación ADECCO, y de la Cátedra UB-FA para la

Integración de Personas con Discapacidad, dirigida por la Dra. Marina Romeo y adscrita a la Facultad de Derecho, lo que ha resultado crucial para asegurar el acceso a la educación continua para personas con discapacidad intelectual.

En la actualidad, esta formación ha contado con un total de 147 alumnos. Su objetivo principal es dotar a las personas con la condición legal de discapacidad intelectual —en un grado igual o superior al 33 %— de las competencias necesarias para superar las pruebas de acceso a las plazas del cuerpo de subalternos ofrecidas por las administraciones públicas (locales, autonómicas y estatales).

Esta formación surge para cubrir la necesidad detectada en un grupo de alumnos tras la convocatoria reservada a personas con discapacidad intelectual abierta por la Generalitat y el Ayuntamiento de Barcelona en 2019. Dado el éxito de aquella primera edición, y a petición de los propios estudiantes y sus familias, se consideró oportuno ofrecerla de manera permanente.

Ambos programas tienen como objetivo principal el desarrollo de los conocimientos específicos para la actividad laboral, tanto en el ámbito de la atención a usuarios, ciudadanos y clientes, como en el perfil de subalterno en la administración pública. Además, buscan:

- Ofrecer una formación integral y personalizada que facilite la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en la comunidad universitaria.

.....

- La propuesta educativa se fundamenta en una atención individualizada que reconoce las necesidades específicas de cada estudiante, promoviendo su participación activa y significativa en el entorno universitario. Esta inclusión no se limita al aula, sino que abarca la vida universitaria en su conjunto, favoreciendo el sentimiento de pertenencia, la interacción con otros estudiantes y la integración en actividades académicas y extracurriculares. La presencia de estos jóvenes en el campus contribuye además a una universidad más diversa, abierta e inclusiva.

.....

- Promover una mejora en su calidad de vida, así como una mejor gestión de sus emociones e interacciones con sus iguales y la comunidad, mediante los conocimientos y habilidades adquiridas. A través de los contenidos y dinámicas del programa, se busca fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes, enseñándoles herramientas para el manejo de sus emociones, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva. Esto les permite establecer relaciones más sanas y enriquecedoras con sus compañeros, familiares, docentes y el entorno en general, impactando positivamente en su calidad de vida a nivel personal y social.

.....



- Fomentar el desarrollo de competencias que favorezcan su autonomía personal. La formación está orientada a que los jóvenes adquieran habilidades prácticas que les permitan desenvolverse con mayor independencia en diferentes contextos de su vida diaria. Se trabajan aspectos como la gestión del tiempo, la movilidad autónoma, la toma de decisiones, la organización personal o el uso responsable de la tecnología, con el objetivo de reforzar su capacidad para actuar de forma autónoma y segura.
- Potenciar los conocimientos y habilidades que faciliten su inserción en el mercado laboral ordinario, tanto en el área de atención a usuarios, ciudadanos y clientes, como en el perfil de Subalterno en la Administración Pública. El diseño curricular responde a las necesidades reales del entorno laboral, enfocándose en competencias técnicas, relacionales y organizativas necesarias para desempeñarse con éxito en puestos de trabajo específicos. Además de la formación teórica, se incluyen actividades prácticas, simulaciones y experiencias en contextos reales de trabajo que preparan al alumnado para los desafíos del empleo ordinario y refuerzan su empleabilidad.
- Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular los ODS 3 (Salud y bienestar), 5 (Igualdad de género), 8 (Trabajo decente y crecimiento económico), 10 (Reducción de las desigualdades), 11 (Ciudades y comunidades sostenibles) y 12 (Producción y consumo responsables). El programa incorpora de manera transversal los valores y principios de la Agenda 2030, promoviendo la reflexión crítica y el compromiso de los estudiantes con la sostenibilidad y la justicia social. Se trabajan temáticas como el autocuidado, la equidad, los derechos laborales, la diversidad, la inclusión, la accesibilidad y el respeto al medio ambiente, con el fin de que el alumnado no solo se forme para integrarse en el mercado laboral, sino también como ciudadanos responsables y conscientes de su papel en la sociedad.

Metodología Docente

La coordinación del programa está a cargo del **Grupo de Innovación Docente GID-CAV** (Grupo de Innovación Docente en Comportamiento en el Aula y en la Vida), consolidado oficialmente por la Universidad de Barcelona desde el año 2000. En el marco de esta trayectoria, se han desarrollado e implementado múltiples estrategias pedagógicas adaptadas que sustentan los cursos universitarios dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual. Entre estas, destacan las siguientes prácticas educativas:



- **Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** Todo el equipo docente ha recibido formación específica sobre DUA, lo que ha permitido adaptar tanto el contenido como la forma de los materiales didácticos conforme a los principios de accesibilidad cognitiva. Esta adecuación se refuerza mediante la plataforma Blackboard-Ally del Campus Virtual, que ofrece indicadores de accesibilidad y posibilita la descarga de los contenidos en diversos formatos accesibles (audio, Braille electrónico, EPUB, HTML, entre otros). Asimismo, el entorno Moodle se utiliza para promover la comunicación e interacción sincrónica y asincrónica mediante herramientas como Zoom o foros integrados.



- **Sistema tutorial personalizado:** Se ha establecido un acompañamiento pedagógico individual que responde a las particularidades de cada estudiante. Este sistema de tutorización no solo apoya la progresión académica, sino que también favorece su integración plena en la vida universitaria y el desarrollo de competencias clave para su futuro profesional.



- **Programa de mentoría entre iguales (peer mentoring)** con enfoque de aprendizaje-servicio (ApS): Estudiantes universitarios de diferentes niveles académicos actúan como mentores de los participantes con discapacidad intelectual, manteniendo encuentros semanales que refuerzan tanto los aprendizajes como los vínculos sociales. Estos mentores reciben una formación previa acreditada, que les permite adquirir herramientas para desempeñar adecuadamente su rol. El programa se ha enriquecido con la participación de estudiantes internacionales gracias al apoyo del programa Erasmus.



- **Aprendizaje colaborativo basado en proyectos:** Algunas materias, como las relativas a la iniciativa emprendedora y la prevención de riesgos, se imparten desde esta lógica metodológica, promoviendo el trabajo cooperativo y el compromiso activo del alumnado.



- **Resolución de problemas como base del aprendizaje:** Se adopta un enfoque centrado en situaciones reales o simuladas para desarrollar contenidos curriculares en asignaturas como Protocolo, Inglés funcional, Legislación básica, Gestión del tiempo, Atención al público y Resolución de conflictos. Esta metodología estimula la comprensión crítica, la toma de decisiones y la integración del conocimiento.



- **Aulas inclusivas e interacciones interdisciplinares:** Desde 2021, los cursos incluyen actividades conjuntas con alumnado de grado y máster (Psicología, Enfermería y Mediación de Conflictos), generando un espacio de aprendizaje inclusivo, bidireccional y enriquecedor. Estas sesiones abordan temas como relaciones sociales, consentimiento, comunicación afectiva, diversidad sexual, salud íntima, derechos, redes sociales y prevención de conductas de riesgo.



- **Metodologías experienciales:** En materias como Gestión emocional, Interacción social, Fundamentos económicos y Espacio personal y social, se emplea una pedagogía activa que fomenta el protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje. Esta perspectiva contribuye a consolidar competencias transversales como la autonomía, la cooperación y la responsabilidad.

Adicionalmente, es importante señalar que se ha desarrollado una experiencia formativa conjunta con estudiantes del Grado en Psicología, en el marco de la asignatura de Selección de Personal, en la que los participantes de ambos programas han simulado procesos de selección laboral. Esta práctica ha resultado muy efectiva para la mejora de habilidades de comunicación, autoconfianza y preparación para la inserción laboral.

Contribuciones a la mejora personal y profesional

Los programas formativos impulsados por la Cátedra UB/ Fundació Cassià Just-Cuina Justa en Integración Laboral de Personas con Discapacidad de la Universidad de Barcelona se han consolidado como una referencia innovadora en el ámbito de la educación superior inclusiva. Estos cursos se caracterizan por un enfoque pedagógico integral, centrado en la personalización del aprendizaje, que permite atender de manera eficaz las necesidades particulares del alumnado con discapacidad intelectual.

El modelo formativo apuesta por la creación de un entorno inclusivo, estimulante y respetuoso, en el que se potencia el desarrollo competencial desde una perspectiva holística. No se trata únicamente de facilitar conocimientos técnicos o habilidades laborales, sino de promover un crecimiento global que incluya aspectos académicos, sociales, personales y emocionales. Así, los estudiantes no solo adquieren herramientas que les permiten desenvolverse profesionalmente, sino también estrategias para mejorar su calidad de vida y su participación ciudadana.

Como anteriormente se menciona, al ser la inclusión del estudiantado en la vida universitaria un pilar fundamental, se favorece su incorporación como miembros activos de la comunidad académica. Lo que traduce en un reconocimiento real de su derecho a formar parte del entorno universitario en igualdad de condiciones, reforzando su autoestima, sentido de pertenencia y empoderamiento. A su vez, esta interacción favorece una transformación cultural en la propia universidad, promoviendo actitudes más abiertas, colaborativas y conscientes entre el resto de la comunidad educativa.

“El modelo formativo apuesta por la creación de un entorno inclusivo, estimulante y respetuoso...”

“...una apuesta decidida por la equidad, la justicia social y la democratización del saber”.

Otro eje clave de los cursos es el desarrollo de la autonomía personal, entendida como la capacidad para tomar decisiones, gestionar la vida cotidiana y desenvolverse en distintos contextos de manera independiente. A través de la formación, se trabajan competencias prácticas esenciales –como la comunicación interpersonal, la gestión del tiempo, la resolución de conflictos o la movilidad autónoma– que refuerzan la autodeterminación y fomentan una mayor seguridad en sí mismos.

Desde una perspectiva laboral, la finalidad última de ambos programas es facilitar la inserción en el mercado laboral ordinario. Para ello, se ha diseñado una formación orientada a la práctica y estrechamente vinculada con las demandas reales de los sectores profesionales. El alumnado se familiariza con entornos de trabajo específicos y adquiere competencias ajustadas a los perfiles ocupacionales demandados, tanto en el ámbito de la atención a usuarios, ciudadanos y clientes, como en funciones propias del cuerpo subalterno de la Administración Pública. Esta orientación práctica, junto con el acompañamiento personalizado, contribuye directamente a mejorar su empleabilidad y a garantizar una transición más fluida hacia el empleo.

Además, cabe destacar el carácter pionero e innovador de esta experiencia dentro del sistema universitario. Es la primera vez que la Universidad de Barcelona desarrolla programas universitarios específicamente dirigidos a personas con discapacidad intelectual, lo que constituye una iniciativa sin precedentes en la institución. Esta acción se alinea con el compromiso ético y social de la universidad, materializando una verdadera estrategia de transferencia de conocimiento al servicio de colectivos históricamente excluidos. Se trata, en definitiva, de una apuesta decidida por la equidad, la justicia social y la democratización del saber.

Los resultados de inserción laboral obtenidos hasta la fecha avalan la eficacia del modelo. El 52 % del alumnado ha accedido al mercado de trabajo ordinario, incorporándose a sectores como el sanitario (por ejemplo, en el grupo Quirón Salud o el Hospital de Sabadell), asegurador (Reale Seguros) o de las telecomunicaciones (Deutsche Telekom), entre otros. Este dato evidencia no solo la calidad de la formación recibida, sino también el impacto real de estos programas en la vida de los participantes.

Por otro lado, cabe destacar que durante el curso académico 2020-2021, tanto el Ayuntamiento de Barcelona como la Generalitat de Catalunya impulsaron convocatorias públicas específicas para el cuerpo subalterno, reservadas a personas con discapacidad intelectual. En la convocatoria del Ayuntamiento, 5 de las 27 plazas disponibles fueron obtenidas por estudiantes de los programas, uno de los cuales logró la máxima puntuación. Asimismo, un 60 % del alumnado se presentó al proceso selectivo convocado por la Generalitat de Catalunya, que ofertaba 151 plazas para este colectivo, obteniendo plaza 10 de nuestros antiguos alumnos. Uno de ellos también logró acceder a un puesto en la Administración del Estado. Estos logros confirman la validez y solidez del itinerario formativo como herramienta de empoderamiento y transformación social.

Además de los resultados cuantitativos, los testimonios cualitativos del profesorado, del alumnado y de sus familias evidencian el impacto positivo de esta iniciativa. En particular, los y las docentes destacan la experiencia como una de las más enriquecedoras de su trayectoria profesional, valorando muy positivamente la actitud participativa, el interés y la receptividad del alumnado. Como señala una docente:

“Una vez más te doy las gracias por contar conmigo como docente en este proyecto. No puedes imaginar lo interesante y significativo que ha sido para mí crear esta asignatura, implementarla y todos los aprendizajes que estoy pudiendo adquirir gracias a este alumnado tan entregado y agradecido”.

En suma, estos programas no solo abren nuevas puertas para la formación y la empleabilidad de jóvenes con discapacidad intelectual, sino que también redefinen el papel de la universidad como agente transformador, comprometido con la inclusión, la equidad y la justicia social.

Bibliografía

- Romeo, M. (2024). Capacitando el futuro: Programas de formación inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la Universidad de Barcelona Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior (pp. 176–177). Sevilla, España.
- Romeo, M., & Yepes-Baldó, M. (2024). La importancia de la formación a lo largo de la vida en la mejora de inclusión laboral de las personas con discapacidad. La formación y el empleo como palancas de cambio en la inclusión de las personas con discapacidad. Monográfico 1 (pp. 69–84). Barcelona, España.
- Romeo, M., Yepes-Baldó, M., & Bòria, S. (2019). IV AENC y la integración laboral de personas con discapacidad: ¿Un nuevo impulso para la negociación colectiva? *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, 42. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.21264>
- Romeo, M., Yepes-Baldó, M., Torres-Vergara, C. J., & Jiménez, H. (2025). Planes de accesibilidad en las universidades españolas: estado de la cuestión, análisis y propuestas de mejora y buenas prácticas. <https://hdl.handle.net/2445/218581>

03



AUTORA:

LAURA MELINA
MARTÍNEZ PÁEZ

.....
Doctora en Comunicación de la Universidad de Cádiz

Becaria de la Fundación Carolina España

Subdirectora Nacional de Educación Continua - Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Bogotá, Colombia.

Laura.martinez@uniminuto.edu

MODELOS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN CONTINUA: APRENDIZAJES Y DESAFÍOS DESDE EXPERIENCIAS FORMATIVAS ACCESIBLES PARA LA POBLACIÓN PCD.

Resumen

Este artículo analiza los desafíos y oportunidades de la Educación Continua para personas con discapacidad, destacando la importancia de las alianzas entre la academia y el sector productivo. El objetivo es reflexionar sobre cómo los programas inclusivos contribuyen al fortalecimiento de capacidades y a la empleabilidad. La metodología se fundamenta en un estudio de caso que documenta la experiencia de UNIMINUTO en colaboración con el sector productivo, mediante la cual se formaron 117 estudiantes en cursos diseñados con criterios de accesibilidad e inclusión. Los resultados evidencian impactos significativos en el desarrollo personal y profesional de los participantes, así como en su proyección laboral. Se concluye que la articulación interinstitucional es esencial para promover la equidad, generar oportunidades y consolidar sociedades más inclusivas.

Palabras clave: educación continua, inclusión, accesibilidad, desarrollo profesional continuo, alianzas académicas.

Abstract

This article examines the challenges and opportunities of Continuing Education and Continued Professional Development (CPD) for people with disabilities, emphasizing the importance of partnerships between academia and the productive sector. The study reflects on how inclusive programs contribute to capacity building, employability, and social participation. The methodology is based on a case study documenting UNIMINUTO's collaboration with the Health Insurance and the productive sector, through which 117 students were trained in courses designed with accessibility and inclusion criteria. The results reveal significant impacts on participants' personal and professional development, with some graduates not only completing their studies but also securing employment in companies of national relevance. These findings demonstrate that when inclusive educational models are aligned with labor strategies, they generate real transformations. It is concluded that interinstitutional collaboration is essential to promote equity, create opportunities, and advance toward inclusive lifelong learning.

Keywords: continuing education, inclusion, accessibility, continued professional development, academic partnerships.

Introducción

La educación continua se ha posicionado como un pilar estratégico para el fortalecimiento de competencias, la actualización profesional y la construcción de trayectorias flexibles de aprendizaje. En sociedades caracterizadas por el cambio constante, su papel resulta esencial para garantizar que distintos grupos poblacionales accedan a oportunidades de formación a lo largo de la vida. No obstante, las personas con discapacidad continúan enfrentando barreras estructurales que restringen su participación en estos procesos, lo que profundiza las brechas de equidad y empleabilidad.

En Bogotá, se estima que cerca del 6 % de la población presenta alguna discapacidad. Sin embargo, la participación de esta población en educación superior es limitada: solo el 6,0 % accede a programas técnicos o tecnológicos, el 5,8 % alcanza la formación universitaria y apenas el 3,1 % logra cursar un posgrado. Estas cifras evidencian un escenario de exclusión que impacta de manera directa en las posibilidades de inserción laboral y en el ejercicio pleno de derechos.

Desde el sector educativo, la educación continua ha impulsado múltiples innovaciones pedagógicas vinculadas al paradigma del lifelong learning, orientadas a incluir diversos sectores etarios, geográficos y profesionales. Sin embargo, aún persiste un vacío en el reconocimiento del papel específico que los ciclos cortos de formación y la educación continua pueden aportar a poblaciones históricamente desatendidas, como las personas con discapacidad. Esta brecha revela la necesidad de consolidar estrategias apoyadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que fortalezcan competencias y habilidades en contextos inclusivos.

La situación se agrava si se considera que para esta población el acceso a la educación superior es no solo limitado, sino también costoso y difícil de sostener en el tiempo. De allí surge la relevancia de promover procesos institucionales académicos articulados con el sector productivo y empresarial, capaces de generar oportunidades a través de programas de becas y apoyos financieros que garanticen la permanencia y culminación de los procesos formativos.

Un ejemplo de este compromiso es la experiencia desarrollada por UNIMINUTO, en colaboración con el sector productivo, en la que se implementaron programas inclusivos dirigidos a personas con discapacidad. A través de esta iniciativa, 117 estudiantes culminaron satisfactoriamente procesos formativos diseñados con criterios de accesibilidad, constituyéndose en una muestra de cómo la educación continua puede convertirse en motor de equidad y oportunidad. De manera significativa, algunos de estos participantes no solo alcanzaron la meta de finalizar sus estudios, sino que también lograron acceder a empleos en empresas de gran relevancia para el sector empresarial y productivo en Colombia, demostrando que la formación inclusiva, cuando se articula con estrategias de empleabilidad, tiene un impacto real en la vida de las personas y en el desarrollo social y económico del país.

El presente artículo tiene como propósito analizar los retos y oportunidades de la educación continua inclusiva, tomando como base la experiencia descrita y proponiendo reflexiones orientadas al fortalecimiento de modelos pedagógicos que promuevan accesibilidad, equidad y empleabilidad en contextos de diversidad.

“...la educación continua ha impulsado múltiples innovaciones pedagógicas vinculadas al paradigma del lifelong learning...”

Marco teórico

La educación continua en el Contexto Latinoamericano y colombiano:

La educación continua ha sido conceptualizada como un proceso formativo que trasciende la educación formal inicial y acompaña al individuo durante toda su vida profesional y personal. Para Knowles (1980), este tipo de formación inicialmente surgió como una línea académica fundamentada en la andragogía, entendida como el conjunto de principios pedagógicos que permiten a los adultos aprender de manera autónoma, flexible y orientada a sus necesidades. En la misma línea, Merriam y Brockett (2007) señalan que la educación continua responde tanto a requerimientos del mundo laboral como a procesos de desarrollo personal y social, otorgándole un carácter integral y multidimensional.

Desde una perspectiva global, la UNESCO ha resaltado la relevancia de la educación continua dentro del paradigma del *lifelong learning*. El informe Faure (Learning to Be, 1972) y el informe Delors (La educación encierra un tesoro, 1996) marcaron un punto de inflexión al reconocer que el aprendizaje no puede limitarse a la etapa escolar o universitaria, sino que debe extenderse a lo largo de toda la vida. Jarvis (2004) y Field (2006) profundizan en esta visión, destacando que la educación continua permite responder a la transformación de los mercados laborales, la irrupción de las tecnologías digitales y la necesidad de actualización constante.



Más recientemente, la UNESCO (2022) reafirmó que el aprendizaje permanente debe garantizar oportunidades equitativas para grupos históricamente excluidos, como personas con discapacidad, migrantes y comunidades rurales, reconociendo así el vínculo entre formación continua y justicia social. En el ámbito latinoamericano, Tünnermann (2008) sostiene que la educación continua es indispensable para garantizar que la universidad se mantenga vinculada a los cambios sociales, tecnológicos y económicos de la región.

Por su parte, Didriksson (2015) la considera una herramienta para democratizar el conocimiento y ampliar el acceso en contextos de desigualdad. De igual modo, la OEI (2021) reconoce que la educación continua contribuye a consolidar sociedades del conocimiento más inclusivas y competitivas, siempre que se acompañe de políticas que favorezcan su sostenibilidad y pertinencia.

En Colombia, la educación continua se reconoce como parte del subsistema de educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2022), especialmente a través de cursos, diplomados y programas de corta duración.

A pesar de los avances institucionales y del aumento de la oferta virtual, la educación continua en Colombia todavía enfrenta desafíos en pertinencia, cobertura y accesibilidad. La concentración de programas en áreas urbanas limita el acceso en regiones rurales y periféricas, mientras que las brechas de conectividad, el diseño insuficiente de modelos pedagógicos inclusivos y los costos asociados a la matrícula restringen la participación de grupos vulnerables (MEN, 2022). Estos vacíos reflejan la urgencia de repensar la educación continua no solo como un mecanismo de actualización profesional, sino también como una herramienta de equidad social, especialmente en el caso de poblaciones con discapacidad.

“...repensar la educación continua no solo como un mecanismo de actualización profesional, sino también como una herramienta de equidad social”.

DUA y Educación Continua: un enfoque pedagógico complementario

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como una propuesta pedagógica que busca eliminar barreras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y garantizar que los entornos educativos respondan a la diversidad de estudiantes. Según Rose y Meyer (2002), pioneros en su formulación, el DUA se estructura en tres principios fundamentales:

1	2	3
Ofrecer múltiples formas de representación de la información.	Brindar diversas opciones de acción y expresión.	Garantizar múltiples formas de implicación y motivación.

Autores como Meyer, Rose y Gordon (2014) amplían la perspectiva al señalar que su implementación permite diseñar entornos de aprendizaje flexibles que benefician no solo a personas con discapacidad, sino a todos los estudiantes, al anticipar la diversidad y no tratarla como excepción. En la misma línea, Ralabate (2011) subraya que el DUA constituye una herramienta estratégica para lograr educación inclusiva, pues traduce los principios de accesibilidad en prácticas pedagógicas concretas. Por su parte, Courey, Tappe, Siker y LePage (2013) demuestran que incorporar el DUA favorece la participación activa del estudiante al ofrecer distintas formas de interacción con el contenido, lo cual resulta particularmente valioso en programas de formación continua.

En América Latina, Echeita y Ainscow (2011) han señalado que los marcos de inclusión, entre ellos el DUA, deben integrarse de manera transversal en todos los niveles de enseñanza para superar la visión remedial de la discapacidad. De manera complementaria, Montalvo (2020) plantea que en la educación de adultos y en la educación continua, el DUA constituye una vía para garantizar igualdad de oportunidades en contextos donde las desigualdades estructurales suelen limitar la permanencia.

Aunque su implementación ha sido más frecuente en la educación básica y superior formal, el DUA resulta igualmente fundamental para la educación continua, caracterizada por su flexibilidad, los ciclos cortos de formación y la atención a públicos heterogéneos. Su integración asegura accesibilidad universal y abre la puerta a la participación de personas con discapacidad, adultos mayores, migrantes, trabajadores en activo y comunidades rurales, quienes con frecuencia enfrentan barreras no solo de acceso sino de permanencia.

En Colombia, este desafío resulta aún más evidente, dado que la mayoría de los programas de educación continua se han diseñado bajo lógicas de productividad y actualización laboral, sin integrar de manera sistemática un enfoque inclusivo. Buena parte de los portafolios educativos ofrecen cursos y diplomados orientados a capacitar a las personas para trabajar con grupos con discapacidad, pero no programas especializados que estén dirigidos directamente a ellas. Además, cuando existen, suelen fragmentarse en función de tipos de discapacidad, lo que termina reforzando la exclusión y evita asumir el reto de diseñar procesos pedagógicos universales y verdaderamente inclusivos.

De allí la importancia de articular el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con la educación continua: mientras esta última aporta pertinencia, flexibilidad y actualización constante, el DUA garantiza que dichas oportunidades se conciban desde la base para todas las personas, evitando exclusiones posteriores. La sinergia entre DUA y educación continua se configura, así, como un eje estratégico para consolidar el paradigma del lifelong learning en sociedades diversas, al reconocer que el aprendizaje permanente solo será posible si se asegura la equidad en el acceso y se promueven estrategias pedagógicas que fortalezcan la empleabilidad, la autonomía y la participación social de quienes históricamente han tenido menos oportunidades de formación.

Metodología



El presente estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa, orientada a comprender de manera profunda las experiencias de inclusión en el ámbito de la educación continua. Según Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa permite aproximarse a los fenómenos sociales desde las perspectivas de los propios actores, reconociendo la complejidad de sus contextos y significados.

Se adoptó como método el estudio de caso, entendido como una estrategia que posibilita el análisis detallado y contextualizado de una experiencia particular (Yin, 2018; Stake, 1995). En este caso, se tomó como referencia la experiencia implementada por UNIMINUTO, en alianza con el sector productivo, en la ejecución de programas formativos dirigidos a personas con discapacidad.

La investigación se nutrió de un enfoque etnográfico, lo que permitió registrar, describir e interpretar las dinámicas de participación, así como los significados atribuidos por los estudiantes a sus procesos formativos. De acuerdo con Geertz (1973), la etnografía busca una “descripción densa” que dé cuenta de los sentidos culturales y sociales en los que se inscri-

ben las prácticas de los actores. En el campo educativo, este enfoque resulta pertinente para comprender cómo los participantes construyen experiencias de aprendizaje en entornos no convencionales (Hammersley y Atkinson, 2007).

Para la recolección de información, se emplearon diversas técnicas: análisis documental de registros institucionales, entrevistas semiestructuradas con participantes y docentes (Kvale, 2011), y observación directa de los contextos de aprendizaje. Esta triangulación metodológica (Flick, 2014) permitió aumentar la validez del estudio y contrastar los hallazgos desde diferentes fuentes y perspectivas.

UNIMINUTO: diseño e implementación de estrategias de educación continua para población cesante PcD.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, fundada en 1990, es una de las instituciones de educación superior privadas más grandes de Colombia, bajo el modelo educativo praxeológico y cuyo propósito misional ha sido contribuir a la construcción de una sociedad justa, fraterna y en paz, ofreciendo educación de calidad orientada al desarrollo integral de las personas y al fortalecimiento del proyecto histórico colombiano.

En 2024, la institución recibió por primera vez la Acreditación Institucional en Alta Calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional a su Sede Principal en Bogotá, lo que certifica la excelencia de sus programas, organización y función social. Asimismo, ha impulsado proyectos como los CERES (Centros Regionales de Educación Superior) en alianza con el MEN, consolidando espacios interinstitucionales donde confluyen docencia, investigación y extensión, con impacto en el desarrollo social y económico de las comunidades.

En este marco, la Educación Continua constituye una de las estrategias fundamentales de la Proyección Social de UNIMINUTO. Esta se asume como parte de la responsabilidad institucional de educar a lo largo de toda la vida, respondiendo de manera constante a los desafíos de nuevas problemáticas y a las transformaciones del conocimiento en un mundo cambiante. Toda la oferta en esta línea parte del reconocimiento de las características y necesidades del entorno y de la sociedad en general, en cuanto a formación y soluciones a problemáticas específicas.

El modelo praxeológico y su articulación con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

En el año 2024, UNIMINUTO tuvo la oportunidad de generar una alianza estratégica con una Caja de Compensación Familiar, con el propósito de diseñar y ejecutar programas de formación dirigidos a personas con discapacidad auditiva y múltiple, pertenecientes a poblaciones cesantes habilitantes. Esta iniciativa permitió ofrecer procesos formativos en tres ejes temáticos fundamentales: **Competencias Básicas Personales, Asesor de Servicio al Cliente con énfasis en Comunicación Asertiva y Formación para Agentes de Atención al Cliente.** En este orden de ideas, la Caja de Compensación, a través de su programa académico para cesantes, garantizó que las personas afiliadas pudieran acceder de manera gratuita a estos programas, fortaleciendo sus oportunidades de desarrollo personal y profesional, y promoviendo procesos de inclusión laboral en condiciones de equidad.

Dado lo anterior, UNIMINUTO estructuró un proceso académico y pedagógico orientado a la formación de personas con discapacidad, fundamentado en el modelo educativo praxeológico de la institución. Este modelo, concebido como un enfoque de pensamiento sistémico que articula teoría y práctica, constituye un marco pedagógico idóneo para promover la inclusión y garantizar procesos formativos equitativos y de calidad.

En su esencia, el modelo praxeológico busca formar profesionales capaces de transformar la realidad social mediante una praxis crítica, reflexiva y transformadora. En este proceso, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se consolidó como un eje transversal que orientó tanto la elaboración como la ejecución de los programas dirigidos a personas con discapacidad auditiva y múltiple en el marco de esta alianza. El DUA parte del reconocimiento de la diversidad como una condición inherente al aprendizaje y plantea la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación, acción y motivación para garantizar el acceso equitativo al conocimiento.

De esta manera, la ideación, conceptualización y ejecución del proceso formativo se articulaban con el modelo praxeológico de UNIMINUTO, el cual se desarrolló a través de cuatro fases fundamentales que guiaron todo el diseño y la implementación de la experiencia educativa.

Ver:

fase de diagnóstico y reconocimiento de la realidad, en la que se identificaron las necesidades y características de la población beneficiaria.

Juzgar:

momento de análisis y reflexión crítica, donde se contrastó la información recogida con referentes teóricos, pedagógicos y sociales, definiendo lineamientos de acción.

Actuar:

etapa de implementación del proceso formativo, en la que se diseñaron e impartieron los cursos desde un enfoque inclusivo, con mediación pedagógica y accesibilidad.

Devolver:

fase de evaluación y retroalimentación, que permitió socializar resultados, recoger aprendizajes y fortalecer la propuesta educativa como modelo replicable.

1

Fase Ver:

En esta primera fase, los docentes de UNIMINUTO junto con la coordinación del proyecto emprendieron un proceso de indagación sistemática orientado a reconocer el contexto educativo y laboral de la población con discapacidad auditiva y múltiple. El ejercicio se centró en la recopilación, revisión y análisis de documentos, investigaciones previas, normativas nacionales e internacionales, y experiencias de formación existentes que pudieran servir como referentes para la construcción de una propuesta formativa inclusiva desde la educación continua.

El panorama encontrado fue limitado, la oferta de programas dirigidos específicamente a esta población resultó ser escasa y, en muchos casos, poco adaptada a sus necesidades reales. Esta carencia de antecedentes puso en evidencia no solo la brecha en el acceso a oportunidades educativas pertinentes, sino también la urgencia de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que garantizaran el derecho a la educación en condiciones de equidad.

Durante esta etapa, se identificaron tres aspectos clave:

- La necesidad de incorporar principios de accesibilidad universal y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en todas las fases del proceso.
- La importancia de articular los programas a las demandas del sector laboral, especialmente en áreas relacionadas con el servicio al cliente y las competencias personales básicas.
- El reconocimiento de que el modelo praxeológico de UNIMINUTO ofrecía un marco pedagógico sólido para integrar teoría y práctica, permitiendo leer la realidad, comprenderla y transformarla en acciones educativas concretas.

2

Fase Juzgar:

Tras la recopilación y análisis inicial, la fase de Juzgar permitió interpretar críticamente la información obtenida en el diagnóstico, confrontándola con los principios del modelo praxeológico y los lineamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esta etapa fue fundamental para dar sentido a los hallazgos de la fase de Ver, identificar las tensiones existentes entre las necesidades de la población con discapacidad (PcD) y la limitada oferta formativa disponible, y establecer los criterios pedagógicos y metodológicos que guiarían el diseño de los programas.

En este ejercicio de valoración crítica se reconoció la necesidad de superar el enfoque asistencialista que en muchos escenarios aún se asocia a las personas con discapacidad, avanzando hacia una perspectiva centrada en la autonomía, el liderazgo y el empoderamiento personal y profesional. Asimismo, se identificó que los procesos educativos debían trascender la simple transmisión de conocimientos para orientarse hacia la construcción de capacidades para la vida y el trabajo, fortaleciendo competencias como la comunicación asertiva, la autonomía personal y el trabajo en equipo. Del mismo modo, se resaltó la importancia de un acompañamiento integral, en el que el estudiante no fuera percibido como alguien “diferente” o “con limitaciones”, sino como un sujeto de derechos con potencialidades que podían desarrollarse en un ambiente seguro y de confianza.

3

Fase Actuar:

El proceso formativo se desarrolló en dos etapas principales:

1. Diseño de contenidos accesibles y diversificados bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), incorporando materiales en lengua de señas, apoyos gráficos, lenguaje claro y recursos impresos adaptados, lo que garantizó el acceso equitativo al conocimiento.
2. Implementación de un modelo pedagógico innovador de acompaña-

miento mediado, orientado a responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva y múltiple, y articulado con la Política de Bienestar Institucional de UNIMINUTO.

Gracias a esta integración, los participantes accedieron a servicios académicos, psicológicos, financieros y complementarios, lo que fortaleció su permanencia y éxito académico. Cada curso contó con un coordinador de bienestar e intérpretes de lengua de señas como mediadores, consolidando ambientes inclusivos y transformadores. Este acompañamiento permitió que los estudiantes se desarrollaran en un entorno seguro y de confianza, siendo reconocidos en su dignidad y potencial, lo que se reflejó en una deserción mínima del 1 %, atribuida a un caso de inserción laboral anticipada.

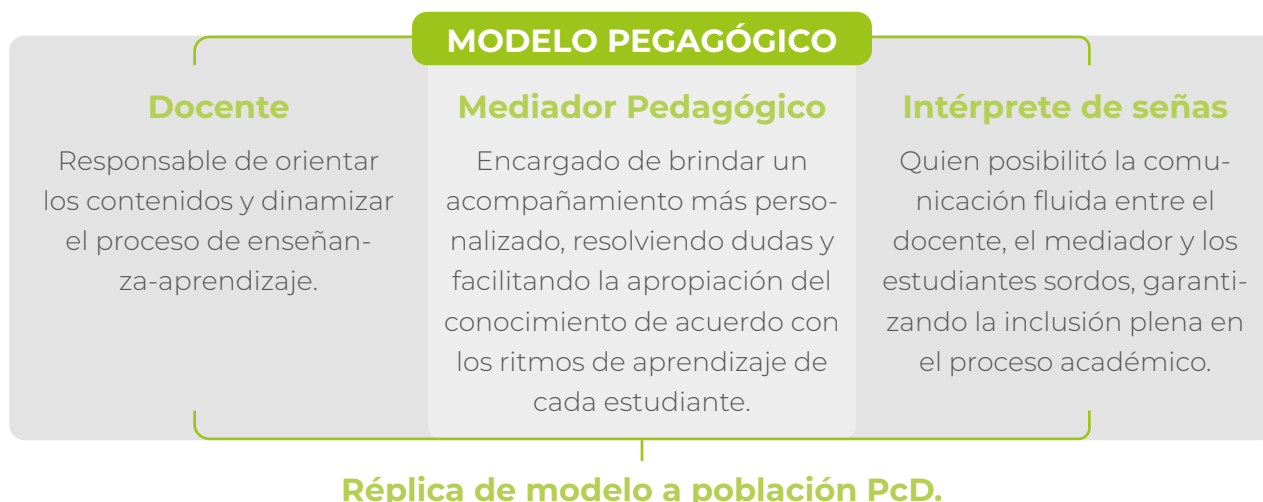
Un aspecto distintivo del proceso fue la creación de una ruta integral de aprendizaje. Aunque inicialmente los cursos se proyectaron de forma independiente, se articularon en una secuencia lógica y complementaria que potenció las competencias de los estudiantes, enriqueció sus hojas de vida y facilitó su rápida inserción en el mercado laboral. Con ello, UNIMINUTO no solo aseguró el acceso inclusivo, sino también la pertinencia e impacto de la formación, aportando de manera significativa a la empleabilidad de los participantes y al fortalecimiento del desarrollo social.

117 historias que nos inspiraron:

En la segunda parte de la fase, correspondiente a la ejecución de las clases presenciales, se implementó un modelo pedagógico único de UNIMINUTO, en el cual cada aula se configuró como un espacio inclusivo y colaborativo. Allí, el participante encontraba una triada de apoyo académico —docente, mediador pedagógico e intérprete de lengua de señas—, diseñada para potenciar sus aprendizajes, garantizar la accesibilidad y fortalecer la apropiación del conocimiento desde un enfoque inclusivo y participativo.

Este modelo de triple acompañamiento no solo facilitó la accesibilidad, sino que también promovió un entorno educativo más inclusivo, equitativo y participativo, donde cada estudiante pudo interactuar y aprender desde sus capacidades y estilos propios.

El aula se convirtió en un espacio de aprendizaje gamificado, en el que cada sesión fue diseñada para motivar, retar y comprometer activamente a los estudiantes en su proceso formativo. La triada de acompañamiento garantizó que cada dinámica fuera accesible e inclusiva, potenciando la participación de todos los estudiantes.

Figura 1: Modelo pedagógico DUA para población PcD

Fuente: elaboración propia.

Las prácticas pedagógicas fueron altamente flexibles y se apoyaron en metodologías innovadoras que permitieron que los participantes aprendieran de manera dinámica y vivencial.

Se realizaron ejercicios de role playing, en los que los estudiantes asumieron diferentes roles y simulaban escenarios laborales y de servicio al cliente, lo que fortaleció sus habilidades comunicativas, de liderazgo y resolución de conflictos. También se desarrollaron clínicas de ventas, concebidas como espacios prácticos para trabajar estrategias de negociación, atención al cliente y técnicas de persuasión.

Asimismo, se implementó el aprendizaje basado en retos, que planteaba situaciones reales del ámbito laboral y social que requerían la aplicación de conocimientos y habilidades para resolverlas en equipo. De igual manera, las simulaciones tanto digitales como analógicas permitieron recrear entornos laborales para ejercitar la toma de decisiones de manera práctica y significativa. A ello se sumaron talleres colaborativos, en los que los estudiantes construían soluciones colectivas a partir del trabajo grupal, fortaleciendo así la comunicación asertiva y el trabajo en equipo como competencias transversales.

Por último, la organización del aula en estaciones de aprendizaje ofreció la posibilidad de rotar por distintos escenarios, tales como debates, elaboración de mapas conceptuales, juegos de preguntas o estudios de caso, con el fin de diversificar la experiencia pedagógica. Incluso las evaluaciones se transformaron en actividades lúdicas, desarrolladas a través de concursos y juegos de preguntas y respuestas, que convirtieron el proceso evaluativo en un ejercicio motivador y estimulante.

De esta manera, el aula fue concebida no solo como un lugar de transmisión de contenidos, sino como un verdadero laboratorio de experiencias vivas, donde los estudiantes aprendieron haciendo, equivocándose y corrigiendo, en un ambiente seguro, inclusivo y motivador.

Igualmente, se implementaron estrategias de comunicación y acompañamiento a través de WhatsApp, plataforma que facilitó el contacto constante entre estudiantes, docentes y

mediadores. Con el apoyo de intérpretes y bajo los lineamientos del DUA, estos espacios virtuales se consolidaron como canales de interacción inclusivos, brindando orientación oportuna, resolución de dudas en tiempo real y un entorno de aprendizaje flexible, cercano y accesible.

La articulación de la praxeología con el Diseño Universal para el Aprendizaje permitió no solo garantizar la inclusión educativa, sino también asegurar la pertinencia de los programas en términos de empleabilidad. Gracias a esta apuesta, un total de 117 personas con PcD culminaron exitosamente su proceso formativo, desarrollando competencias personales y laborales que los habilitan para responder a las demandas del sector productivo. Cabe destacar que varios de ellos lograron vincularse laboralmente en empresas reconocidas del país, demostrando la efectividad de la ruta de aprendizaje diseñada.

Este impacto fue posible gracias a un acompañamiento integral que se mantuvo desde el inicio hasta la finalización del proceso, consolidando así un modelo de formación inclusiva que no solo fortalece capacidades individuales, sino que también aporta a la transformación social y al cumplimiento del propósito misional de UNIMINUTO.

4

Fase Devolver:

Concebida como el momento de evaluación y retroalimentación, se generaron espacios de diálogo en los que fue posible socializar los resultados del proceso, recoger aprendizajes significativos y analizar las oportunidades de mejora para fortalecer la propuesta educativa como un modelo replicable y sostenible. Esta etapa permitió reconocer no solo los logros alcanzados, sino también las lecciones aprendidas que enriquecen la experiencia y orientan futuros procesos formativos.

Entre los aprendizajes más relevantes se destacó la importancia de diseñar circuitos de aprendizaje, entendidos como recorridos pedagógicos intencionales que permiten afianzar los conocimientos de manera progresiva, brindando a los estudiantes múltiples oportunidades de reforzar, aplicar y transferir lo aprendido. Estos circuitos se constituyen en una herramienta clave para garantizar que la formación tenga un impacto más profundo y duradero en las competencias personales y profesionales de los participantes.

Asimismo, se comprendió que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) debe ser asumido como un proceso vivo, en constante transformación y ajuste. No puede concebirse como un modelo estático ni uniforme, ya que cada grupo de estudiantes, especialmente en contextos de discapacidad múltiple o auditiva, demanda adaptaciones particulares. De este modo, se reconoció que no toda la población con discapacidad comparte las mismas necesidades ni trayectorias de aprendizaje, lo cual obliga a superar estigmatizaciones o imaginarios sociales que tienden a homogeneizar o reducir sus capacidades.

Otra lección fundamental fue la necesidad de entender la educación como un escenario seguro, donde los estudiantes no solo acceden al conocimiento,

sino que también encuentran un espacio de confianza, respeto y valoración de su dignidad. Sin embargo, se resaltó la importancia de ir más allá: de retarse como institución y como comunidad académica para transformar las prácticas, innovar en los enfoques pedagógicos y replantear los modelos tradicionales, avanzando hacia una academia que se arriesga, se reinventa y responde con pertinencia a las realidades sociales y humanas de su tiempo.

En este sentido, la fase de Devolver permitió consolidar el aprendizaje institucional de UNIMI-NUTO, reafirmando que la inclusión no es un destino alcanzado, sino un camino de construcción permanente que interpela a la academia a renovarse, comprometerse y liderar procesos de cambio social desde la educación.

Resultados



La implementación de este proyecto **evidencia un impacto positivo y transformador en el acceso, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes con discapacidad.** En términos cuantitativos, la tasa de deserción fue mínima, alcanzando únicamente un 1 %, lo que confirma la efectividad de las estrategias de acompañamiento académico, pedagógico y de bienestar.

Este indicador cobra aún mayor relevancia si se compara con los promedios de deserción en programas de educación continua dirigidos a población general, lo cual posiciona esta experiencia como una práctica ejemplar y diferenciadora dentro del contexto nacional, sustentada en un modelo pedagógico innovador y replicable, que articuló la presencia de un docente, un mediador pedagógico y un intérprete de lengua de señas en el aula.

La triada de acompañamiento no solo garantizó la comprensión de los contenidos, sino que también se consolidó como un referente de inclusión, generando un entorno de enseñanza más humano, accesible y efectivo.

Un aporte distintivo de UNIMINUTO fue la creación de una ruta de aprendizaje integral. Si bien los cursos habían sido planteados inicialmente como experiencias independientes, el análisis de las necesidades tanto de la población como del sector productivo permitió establecer una secuencia lógica y complementaria de formación. Gracias a esta decisión, los estudiantes no solo recibieron contenidos técnicos, sino que lograron articularlos en trayectorias de aprendizaje coherentes que fortalecieron sus competencias, mejoraron la proyección de sus hojas de vida y ampliaron sus oportunidades de inserción rápida en el mercado laboral. Así, **se garantizó que la inclusión no se limitara únicamente al acceso, sino que se tradujera en pertinencia formativa, empleabilidad y desarrollo social.**

De igual manera, los contenidos se diseñaron bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando materiales accesibles, diversificados y adaptados: desde recursos audiovisuales con interpretación en lengua de señas hasta apoyos gráficos, guías impresas y un lenguaje pedagógico claro y sencillo. Esta estrategia demostró que la inclusión educativa es un proceso en constante adaptación, que debe evitar la homogeneización de las PcD y responder a las particularidades de cada grupo, reconociendo la diversidad como un valor agregado y no como una limitación.

El bienestar estudiantil se consolidó como otro de los pilares fundamentales del proyecto. Cada curso contó con un coordinador de bienestar que, junto con estrategias de comunicación innovadoras como el uso de WhatsApp con apoyo de intérpretes, facilitó un seguimiento cercano, flexible y permanente. Esta estrategia de comunicación resultó esencial para mantener contacto constante entre estudiantes, docentes y mediadores,

permitiendo resolver dudas en tiempo real, orientar procesos personales y académicos, y fortalecer la confianza en el sistema educativo. Gracias a ello, los estudiantes experimentaron un acompañamiento integral, desde su ingreso hasta la finalización de su formación, en el que fueron reconocidos como sujetos de derechos y potencialidades.

En el aula, las clases presenciales se desarrollaron con un alto nivel de innovación metodológica. La gamificación se convirtió en un recurso clave, al incorporar prácticas como role playing, clínicas de ventas, simulaciones, ejercicios de colaboración y dinámicas vivenciales. Estas estrategias no solo reforzaron las competencias técnicas propias de cada área, sino que también fortalecieron habilidades blandas altamente valoradas en el mundo laboral, como la comunicación asertiva, la empatía, el liderazgo, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. De esta forma, el aprendizaje dejó de ser únicamente conceptual para convertirse en un proceso motivador, práctico y transformador.

Uno de los resultados más significativos y de mayor proyección fue la construcción de redes de networking entre los estudiantes. Estas redes trascendieron el espacio académico y se convirtieron en plataformas de apoyo mutuo para la búsqueda de empleo, el desarrollo de proyectos colaborativos y la generación de emprendimientos inclusivos. En este sentido, el proyecto no solo generó aprendizajes formales, sino que también fortaleció dinámicas de cohesión social y de acompañamiento entre pares, abriendo posibilidades de vida que trascienden la formación recibida.

En términos de impacto concreto, es relevante **destacar que 117 personas con discapacidad fueron formadas exitosamente en esta experiencia.** Varios de ellos lograron vincularse laboralmente en empresas productivas y reconocidas del país, evidenciando que el diseño del modelo formativo tuvo una incidencia directa en la mejora de la empleabilidad y en el cumplimiento de los propósitos misionales de UNIMINUTO en relación con la transformación social.

De este modo, la experiencia desarrollada por UNIMINUTO se consolidó como un modelo innovador, replicable y escalable, capaz de transformar las prácticas académicas y de inspirar nuevas apuestas de inclusión educativa en el país. En el 2025, la **caja de compensación habilitó 300 cupos adicionales para un nuevo proyecto similar, denominado PcD2.**

Discusión

La experiencia adelantada evidenció que la inclusión en educación continua no se limita a la apertura de cupos para personas con discapacidad (PcD), sino que exige una transformación profunda en las condiciones pedagógicas, comunicativas e institucionales que hacen posible su permanencia, desarrollo y éxito. En este sentido, el modelo aplicado por UNIMINUTO constituye una apuesta innovadora que trasciende el enfoque asistencialista, aún predominante en varios escenarios educativos, y propone un marco basado en la autonomía, la dignidad y el reconocimiento de las capacidades individuales de cada estudiante.

Uno de los aportes más significativos radica en la articulación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con la praxeología institucional, lo que permitió materializar procesos de enseñanza adaptativos, flexibles y, al mismo tiempo, rigurosos. Este diálogo entre teoría y práctica se tradujo en un modelo pedagógico que no solo responde a las necesidades específicas de la PcD, sino que también interpela a las universidades sobre la necesidad de repensar sus estructuras académicas y administrativas desde un paradigma de justicia social.

La tríada docente–mediador pedagógico–intérprete de lengua de señas se consolidó como una estrategia de alto valor, que no solo facilitó la apropiación del conocimiento, sino que también generó un ambiente de confianza y respeto. Esta innovación replantea la idea de que las PcD requieren apoyos permanentes externos; por el contrario, demostró que, con los ajustes adecuados, los estudiantes pueden ser protagonistas de sus procesos de aprendizaje y gestores de su futuro.



Otro aspecto relevante fue la constatación de que la formación no se circunscribe únicamente a la transmisión de competencias técnicas, sino que también promueve el fortalecimiento de habilidades blandas y la construcción de redes de apoyo entre pares. La creación espontánea de espacios de networking entre los estudiantes demuestra que la educación inclusiva no solo impacta en el plano académico, sino que también opera como catalizador de cohesión social, colaboración y construcción de proyectos colectivos. Este hallazgo confirma que la inclusión genera valor agregado al sistema educativo al propiciar dinámicas de solidaridad y acompañamiento que trascienden las fronteras del aula.

De igual manera, se evidenció que las estrategias de acompañamiento integral resultan determinantes para reducir la deserción y asegurar trayectorias formativas completas. La combinación de canales de comunicación accesibles y la presencia constante de un equipo de bienestar institucional permitieron mantener un vínculo cercano con los estudiantes, favoreciendo la resolución oportuna de dificultades y el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Esto confirma que la inclusión educativa requiere respuestas diferenciadas y flexibles, en lugar de prácticas homogeneizadoras que invisibilicen las particularidades de cada estudiante.

Conclusiones

La experiencia desarrollada por UNIMINUTO reafirma que la inclusión educativa no se agota en la apertura de cupos o en la enunciación de políticas, sino que implica diseñar rutas pedagógicas intencionadas, flexibles y con un acompañamiento integral que respondan a las particularidades de cada estudiante.

Este proceso deja como lección que la inclusión educativa debe concebirse como un fenómeno dinámico y evolutivo, que exige evitar estigmatizaciones y reconocer la diversidad como un valor y un motor de innovación pedagógica. La educación inclusiva no es un acto de concesión, sino un ejercicio de justicia social que reconoce a cada estudiante como sujeto de derechos, capacidades y potencialidades.

Con base en los aprendizajes obtenidos, se invita a las Instituciones de Educación Superior del país a asumir el reto de innovar en sus modelos pedagógicos y de bienestar, trascendiendo lo declarativo para implementar prácticas inclusivas que generen transformaciones reales en la vida de los estudiantes. La consolidación de un sistema de educación superior inclusivo, pertinente y equitativo requiere apuestas valientes, creativas y colaborativas, en las que la diversidad se convierta en un eje central de construcción social.

Esta experiencia posiciona a UNIMINUTO como referente nacional en la implementación de modelos inclusivos replicables y escalables en educación continua. La integración de un enfoque pedagógico innovador, la pertinencia de los contenidos en función del mercado laboral y el énfasis en la empleabilidad demuestran que es posible diseñar experiencias educativas que transformen realidades, dignifiquen a la PcD y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Bibliografía

- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2013). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Didriksson, A. (2015). *La universidad en la sociedad del conocimiento: desafíos y tendencias en América Latina y el Caribe*. UNESCO–IESALC.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 23–44.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Trentham Books.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Books.
- Kvale, S. (2011). *Doing interviews*. SAGE Publications.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Política de Educación Continua en Colombia*. Gobierno de Colombia.
- Montalvo, F. (2020). Inclusión y educación continua: El DUA como estrategia pedagógica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 133–149. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200133>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2021). *Educación superior, innovación y sociedad del conocimiento en Iberoamérica*. OEI.
- Ralabate, P. K. (2011). Universal Design for Learning: Meeting the needs of all students. *ASHA Leader*, 16(10), 14–17. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.16102011.14>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: 1968-2008*. UNESCO–IESALC.
- UNESCO. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow. Informe Faure*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

**AUTORES:**

DR. GUSTAVO
ALEJANDRO IOVINO

Universidad Católica de Salta
Salta, Argentina

giovino@ucasal.edu.ar

MG. MARIELA
ELSA CAPALDO

Universidad Católica de Salta
Salta, Argentina

mecapaldo@gmail.com

Competencia Comunicativa Digital Docente con IA Generativa

Resumen

El artículo reflexiona críticamente sobre el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa (IA Gen) en la redefinición de las competencias docentes, focalizando en sus dimensiones comunicativa, digital y pedagógica. Propone el concepto emergente de “Competencia Comunicativa Digital con IA Gen” como articulación de saberes lingüísticos, técnicos y pedagógicos. Además, se analiza el diseño de instrucciones como un acto comunicativo complejo y una decisión pedagógica estratégica. Desde una perspectiva situada y ética, se exploran mutaciones del perfil docente, las implicancias de la co-agencialidad humano-máquina y los desafíos en la formación profesional. El artículo sostiene que enseñar en la era generativa exige nuevas formas de juicio, reflexión crítica y apropiación tecnológica con sentido educativo.

Palabras clave: competencia docente, Inteligencia Artificial Generativa, competencia comunicativa digital, diseño de instrucciones (prompts).

Abstract

The article offers a critical reflection on the impact of Generative Artificial Intelligence (GenAI) on the redefinition of teaching competencies, focusing on their communicative, digital, and pedagogical dimensions. It introduces the emerging concept of “Digital Communicative Competence with GenAI” as an articulation of linguistic, technical, and pedagogical knowledge. Additionally, it analyzes prompt design as a complex communicative act and a strategic pedagogical decision. From a situated and ethical perspective, the article explores transformations in the teaching profile, the implications of human-machine co-agency, and the challenges faced in professional teacher education. It argues that teaching in the generative era demands new forms of judgment, critical reflection, and technological appropriation with educational purpose.

Keywords: teaching competence, Generative Artificial Intelligence, digital communicative competence, prompt design.

Introducción: Hacia una nueva cartografía del rol docente en la era generativa

En este artículo se presentan algunas reflexiones acerca de los modos en que la Inteligencia Artificial Generativa (IA Gen) está transformando el horizonte de las competencias docentes, con especial atención a las dimensiones comunicativa, digital y pedagógica, en el marco de entornos educativos específicos. El análisis se orienta a problematizar las tensiones, desafíos y posibilidades que emergen en la redefinición de dichas competencias, en diálogo con nuevas ecologías del saber, prácticas de enseñanza y configuraciones tecnológicas contemporáneas.

En el marco de esta reflexión crítica sobre la redefinición de las competencias docentes ante el avance de la IA Gen, se proponen dos objetivos específicos. En primer lugar, analizar el concepto de Competencia Comunicativa Digital con IA Gen como un constructo emergente, que resulta de la convergencia entre saberes lingüísticos, técnicos y pedagógicos. Esta noción permite repensar las formas de interacción significativa con sistemas generativos, situándolas en el entramado complejo de la enseñanza actual. En segundo lugar, se busca indagar en el diseño de prompts o instrucciones como una práctica pedagógica clave, que trasciende su carácter instrumental para comprenderse como un acto comunicativo complejo. Esta práctica implica no solo el dominio técnico del lenguaje computacional, sino también la toma de decisiones pedagógicas estratégicas orientadas a la co-construcción de sentido entre humanos y máquinas, en el marco de procesos formativos complejos.

Walter Ong argumenta, hacia fines de la década de 1960, que la escritura externaliza el conocimiento humano, permitiendo su almacenamiento fuera de la mente y transformando la conciencia y la cultura, es decir, moldea la forma en que pensamos. Así también lo harán las tecnologías que la sucedan. La escritura, según Ong, como primera tecnología, no solo preserva información, sino que también reestructura la forma en que pensamos, posibilitando análisis, categorización y abstracción que no son posibles en culturas puramente orales (Iovino, 2025).

De esta manera, permite que el conocimiento sea almacenado en documentos, libros, y otros medios, liberando la memoria humana y permitiendo un mayor desarrollo intelectual. Con el paso del tiempo, dicho almacenamiento escaló a niveles geométricos con el desarrollo de sistemas artificiales electrónicos de almacenamiento y recuperación produciendo una notable aceleración del conocimiento, impulsando su conservación y distribución. Para Ong, con el ingreso de la computadora, el conocimiento puede ser cultivado fuera de su hábitat normal.

El esquema de aceleración del conocimiento desde la escritura no está exento de complejidad. El conocimiento aumenta y, a la vez, acelera ese aumento produciendo nuevos medios que aceleran el crecimiento. La IA Gen, como una de las fases más recientes en la externalización del saber, constituye un nuevo medio que participa en esta secuencia acelerada y que, a su vez, podría facilitar nuevas formas de producción y mediación del conocimiento.

Más allá del perfil docente tradicional: mutaciones de la competencia en la era generativa

La noción de competencia docente ha sido redefinida recientemente como una praxis ética, reflexiva y contextualizada, superando las perspectivas que la restringen a habilidades digitales o técnicas instrumentales. Vasquez Peñafiel, Núñez & Cuestas Caza (2023) muestran que, en el contexto de la COVID-19, “las competencias digitales docentes se expresan no solo en el manejo de herramientas, sino en la capacidad de adaptación, comprensión del contexto y decisión respecto a la mediación pedagógica” (p. 160). Esto sugiere que desarrollar competencias en la era de IA Gen implica no solo utilizar nuevas tecnologías, sino también profundizar en la comprensión crítica del papel del docente, sus valores y su intervención en entornos formativos complejos. Así, la competencia se vuelve una acción ética y situada: una respuesta a dilemas prácticos que emergen del encuentro con tecnologías generativas, que requieren juicio profesional, sensibilidad pedagógica y construcción colectiva del sentido (Vásquez Peñafiel et al., 2023).



En línea con este enfoque, Colomo Magaña, Gabarda Méndez, Cívico Ariza & Cuevas Monzonís (2023) subrayan que la movilización de saberes docentes durante la pandemia no se limitó al acceso a herramientas digitales, sino a la “toma de decisiones pedagógicas activas ante desafíos institucionales, estructurales y emocionales”. Plantean que la competencia docente se revela en la acción reflexiva y crítica frente a imprevistos tecnopedagógicos, una forma de profesionalismo que instala la pregunta educativa en el centro: ¿con qué intenciones se enseña?, ¿a quiénes?, ¿bajo qué condiciones? y ¿con qué medios? En el entorno de la IA Gen, estas decisiones se complejizan, ya que la tecnología ofrece múltiples cursos de acción y respuestas automatizadas, que exigen un posicionamiento consciente por parte del docente.

La irrupción de la IA Gen interpela el rol profesional del docente, elevando la tensión entre la enseñanza por rutinas preestablecidas y la capacidad de enfrentar incertidumbres epistémicas. Vásquez Peñafiel et al. (2023) demuestran que, en escenarios híbridos, los docentes más competentes no son necesariamente los más habilidosos técnicamente, sino quienes integran “la toma de decisiones estratégicas sobre qué tecnologías, con qué propósito y bajo qué orientación pedagógica mediarlas” (p. 170). Esta perspectiva se centra en sostener que las competencias profesionales emergen de saberes en la situación, mediadas por la identidad y trayectoria del docente, y que la profesión es una praxis en desarrollo constante. La IA Gen exige movilidad entre roles —autoridad, guía, facilitador y diseñador institucional— y demanda decisiones explícitas sobre cuándo y cómo integrar la tecnología, reforzando la dimensión ética y profesional de la enseñanza.

De este modo, el perfil docente se transforma: ya no es un ejecutor de métodos, sino un profesional que negocia sentido y rumbo en escenarios inciertos, digitales y mediados tecnológicamente. Allí donde antes bastaba con aplicar protocolos; hoy se requiere adaptabilidad, reflexividad, y disposición a la exploración a partir de principios educativos claros. Según Diedrich (2024), “la IA no garantiza por sí sola una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje; su verdadero valor radica en cómo se integra en prácticas educativas que tienen un propósito claro y una intención pedagógica definida” (p. 158). Esta afirmación refuerza la idea de que la competencia docente no puede reducirse a lo técnico, sino que implica una capacidad reflexiva para diseñar y sostener entornos de aprendizaje significativos desde una perspectiva humanizadora.

La competencia digital docente se ha convertido en “una capacidad de articular saber, medio, contenido y ética en redes formativas híbridas, donde el docente es nodo integrador más que fuente única de conocimiento”.



La integración de la IA Gen en la enseñanza configura lo que podemos conceptualizar como ecosistemas de co-agencialidad, es decir, redes socio-materiales donde la agencia no se agota en lo humano. En estos contextos, el docente es también mediador, facilitador y agente ético que organiza relaciones pedagógicas entre sujetos y sistemas generativos. Ventura Silva, Gonzales Soto & Barreto Trillo (2023) señalan que la competencia digital docente se ha convertido en “una capacidad de articular saber, medio, contenido y ética en redes formativas híbridas, donde el docente es nodo integrador más que fuente única de conocimiento” (p. 5).

La teoría de la agencialidad distribuida, inspirada en enfoques como la Teoría del Actor-Red (ANT), replantea la noción tradicional de agencia: ya no es un atributo exclusivo de los humanos, sino un proceso emergente de red, en el que tanto actantes humanos como no humanos —tecnologías, textos y artefactos— influyen y transforman las situaciones sociales. La ANT propone que los actores se configuran y adquieren agencia a través de las conexiones que establecen, lo que implica que las capacidades de acción no residen en los individuos, sino en la red distribuida que conforman. En este sentido, la agencia es siempre relacional, multilateral y co-construida en interacciones material-semánticas, sin jerarquías ontológicas previas entre humanos y no humanos.

Desde una perspectiva educativa, esta concepción traduce la enseñanza en una ecología de co-agencialidad: docentes, estudiantes y tecnologías (como la IA Gen) co-crean escenarios pedagógicos, toman decisiones y producen conocimiento de manera distribuida. Schwarz, Tsemach, Israeli y Nir (2024) ilustran cómo, al analizar el diálogo en el aula mediante ANT, emergen redes socio-materiales donde los no-humanos (textos, pantallas e IA) intervienen activamente en la construcción del sentido común y de las dinámicas comunicativas. Así, entender la agencialidad distribuida permite situar el diseño de prompts o instrucciones pedagógicas y la mediación tecnológica en un entramado complejo donde las competencias docentes ya no se limitan a decisiones humanas, sino que son co-construidas y negociadas con agentes no humanos.

Esta mirada dialoga con propuestas teóricas contemporáneas —como las de Biesta (2017)— que destacan la dimensión política y ética de la enseñanza: educar implica intervenir en procesos de subjetivación, construir espacios para el juicio crítico y comprometerse con formas no neutralizadas del conocimiento. En un entorno donde la IA Gen ofrece respuestas, pero no criterios, la actuación docente adquiere un sentido político: ¿qué voz se otorga a las máquinas en el proceso educativo?, ¿qué principios orientan la selección, el cuestionamiento y la valoración del saber? La competencia docente transita, así, de lo técnico a lo ético-político.

El desplazamiento de los límites tradicionales del rol docente obliga a repensar la relación entre la agencia humana y los sistemas técnicos desde una pedagogía del compromiso y la incertidumbre. Las tecnologías generativas no reemplazan la tarea docente, pero sí transforman las condiciones de posibilidad de la enseñanza. Esto requiere cultivar una competencia reflexiva, que permita al docente “leer” los escenarios formativos y decidir, pedagógicamente, cuándo, cómo y para qué mediar con IA Gen. Desde esta perspectiva, Biesta (2017) insiste en que educar implica siempre un acto de interrupción, de intervención deliberada en las formas en que el mundo nos habla y nos estructura.

Aunque la IA Gen puede optimizar tareas repetitivas o técnicas, nunca podrá reemplazar la profundidad del juicio profesional que aplicamos al tomar decisiones en el aula, el docente contemporáneo no sólo enseña contenidos, sino que guía el proceso de aprendizaje de manera integral, ayudando a los estudiantes a desarrollar criterios para buscar, interpretar y aplicar información (Diedrich, 2024). Esta declaración se alinea con la noción de competencia pedagógica como praxis situada y ética, que requiere del docente una deliberación continua sobre los fines, medios y sentidos de enseñar con tecnologías emergentes.

Aunque la IA Gen puede optimizar tareas repetitivas o técnicas, nunca podrá reemplazar la profundidad del juicio profesional que aplicamos al tomar decisiones en el aula.



La competencia comunicativa digital con IA Gen: un nuevo lenguaje para enseñar

En un estudio precedente se propone analizar críticamente cómo la IA Gen redefine la competencia docente en su dimensión comunicativa y digital, dentro de contextos educativos mediados por tecnologías, sin reducirlos solamente a las experiencias conocidas como educación virtual o a distancia. Se parte de la idea de que la IA Gen no es solo una herramienta instrumental, sino un interlocutor simbólico capaz de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Para abordar este impacto, se explora el concepto en desarrollo “competencia comunicativa digital con IA Gen” como la confluencia de saberes lingüísticos, técnicos y pedagógicos; se interpreta la IA Gen como un hito más en la externalización histórica del saber; se examina el diseño de instrucciones o prompts no solo como un procedimiento técnico, sino como un acto comunicativo complejo; y se propone

una gramática de interacción entre agente humano-IA Gen que permita integrar críticamente estas herramientas al aula, con sus posibilidades y límites.

Entre los factores intervinientes para la construcción del concepto objeto de estudio crítico, debemos considerar la incidencia de la lingüística en la era digital. La comunicación es un pilar fundamental en la sociedad, esencial para transmitir conocimientos, expresar emociones y contribuir al desarrollo de la comunidad. La lingüística juega un papel crucial en la comprensión de cómo se construye el significado en los entornos virtuales, entre los que se incluyen las plataformas y aplicaciones con IA Gen (Solís de Roux, 2024). Los sistemas actuales, con el avance del aprendizaje automático, permiten entender, generar y traducir lenguaje natural con mayor precisión y eficiencia, a la vez que, al decir de Marshall McLuhan, la extensión de una capacidad humana de la mano de la tecnología genera una amputación del sentido, habilidad u órgano involucrado (Iovino, 2025). En el caso de la IA se entiende que la emulación de la capacidad cognitiva humana de memoria y razonamiento generará la consecuencia de una amputación, al menos parcial, de la misma. A la vez, se presentan otros desafíos que inciden en nuestra vida en la era digital y que sumarían otras amputaciones: la sobrecarga informativa, la dependencia tecnológica y el aislamiento social planteado por Monné Bellmunt (2025) o, al menos, la pérdida de calidad en la interacción personal como señala Solís de Roux (2024), afectando habilidades sociales.

Para Dell Hymes la competencia comunicativa inherente al ser humano es saber comunicarse bien en la vida real, más allá de solo conocer las reglas del idioma. Esto implica ir más allá de la gramática, entendiendo además las reglas sociales y culturales de la comunicación (Pérez, 2024). La mediación tecnológica actúa entonces como un filtro entre la realidad y la percepción, condicionando el razonamiento y la reflexión.

Otro aporte a considerar es el de la teoría de la mediación, que incluye un enfoque tecno-semiótico para entender la comunicación entre humanos y máquinas, especialmente en el contexto de la IA Gen. Actualmente, la comunicación ocurre en un número creciente de plataformas tecnológicas y ahora incluye una variedad más amplia de agentes comunicativos, incluidos los no humanos, como es el caso de ChatGPT. Antes, la comunicación solo se entendía como un acto de compartir entre dos sujetos autó-

nomos que construyen significado intersubjetivo. Ahora los enfoques de transmisión (difusión de mensajes) parecen más relevantes en la era de la IA Gen, puesto que la comunicación ya no presupone dos sujetos comunicantes en la interacción hombre-máquina. La investigadora italiana Elena Esposito (2022), con base en los aportes de Niklas Luhmann sobre el concepto de comunicación como operación fundamental de los sistemas sociales, sugiere que podemos hablar de comunicación entre humanos y máquinas si despojamos nuestro concepto de comunicación de la creación del significado intersubjetivo. Desde esta perspectiva, la comunicación ocurre cuando un sujeto social (agente humano) percibe algo como comunicado, adaptándose bien a la comunicación hombre-máquina. Se alinea más con la teoría matemática de la comunicación de Claude Shannon, que considera los aspectos semánticos irrelevantes para el problema de ingeniería y se centra en la transmisión de señales. En este sentido, la producción de significado en la interacción agente humano-máquina reside únicamente en el primer caso. Las máquinas, entrenadas en grandes conjuntos de datos sobre la forma más que sobre el contenido, no pueden producir significado por sí mismas (Bolin, 2024).

La IA Gen puede concebirse como una intersección compleja entre tecnología y humanidad que exige una mirada filosófica y técnica. Se plantea una pregunta fundamental: ¿es la inteligencia artificial una herramienta liberadora o alienante en la experiencia humana? Vera Romero (2024) explora cómo la IA Gen ofrece oportunidades para liberar a las personas de tareas monótonas y mejorar la calidad de vida, pero también presenta complicaciones como la alienación y la exacerbación de desigualdades sociales. Ofrece diversas visiones desde distintas corrientes de pensamiento desde una redefinición de inteligencia, trascendiendo la visión de Gardner de inteligencias múltiples, los aportes de la Filosofía Existencial y Fenomenológica, como así también del Transhumanismo y de la Ética de la Tecnología y Estudios Críticos de la Ciencia, entre otras.

Desde estas reflexiones filosóficas debemos encuadrar a la IA Gen como uno más de los componentes del complejo entramado de la sobrecarga o sobreoferta de información, que deriva en una paradoja basada en que, a pesar de la mayor conectividad y acceso a datos, no necesariamente se genera un incremento de conocimiento. Por el contrario, se observa una mayor desinformación, ya que la facilidad de difusión ha llevado a la propagación de noticias falsas, dificultando

la verificación de la veracidad. Ante esta realidad, la IA Gen ha incrementado los riesgos, pero también las oportunidades, para informar y desinformar, sumándose al conjunto de armas de desinformación masiva, capaz de producir altos volúmenes de contenido falso, como bots, granjas de trolls, audios clonados, deep fakes, entre otros (Torres Espinoza & García Santiago coords. 2025).



Diseñar instrucciones, diseñar enseñanza: del comando técnico al acto pedagógico

La capacidad de comprender el contexto, la empatía y la ética son solo inherentes al pensamiento crítico humano. La IA Gen carece de estas capacidades. Sus resultados (salidas) están condicionados por la calidad y representatividad de los datos con los que ha sido entrenada, los cuales derivan de las intervenciones humanas a través de múltiples interacciones, lo que puede llevar a sesgos, errores o interpretaciones incompletas si las instrucciones humanas no son lo suficientemente claras, bien informadas y contextualizadas, correctamente redactadas y desarrolladas en profundidad a lo largo del devenir de la conversación. Por lo tanto, el centro de atención de la competencia “comunicativa digital” estará orientado hacia la generación humana de los prompts o instrucciones en un hilo de conversación interactivo, iterativo, reflexivo y crítico, sin perder el horizonte en que la producción de significado en la interacción agente humano-máquina reside únicamente en el componente humano.

En este sentido, el usuario debe mantener una actitud crítica y reflexiva, cuestionando no solo los resultados generados por la IA, sino también los procesos y algoritmos detrás de ellos, así como las propias indicaciones entregadas a la herramienta. Esto implica compren-

der cómo funcionan estos sistemas, cuáles son sus limitaciones y cómo pueden complementar, pero no reemplazar, el juicio humano (Ruiz Muñoz, Morales Llor, Paz Zamora, Toala San Martín & Alvarado Nolivos, 2025).

El contexto de conversación es crucial, ya que permite comprender el propósito y ofrecer respuestas más precisas y personalizadas. En dicho contexto, la redacción de las instrucciones por parte del interlocutor humano se convierte en un acto fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, contribuye al entrenamiento de la cuenta, en caso de estar personalizada, del chat, de cada conversación, del asistente o del agente de IA Gen, ya que puede recordar información y conversaciones previas, mejorando la experiencia de usuario (Gibert Delgado, R. P., Gorina Sánchez, A., Reyes-Palau, N. C., Tapia-Sosa, E. V., & Siza Moposita, S. F., 2023).

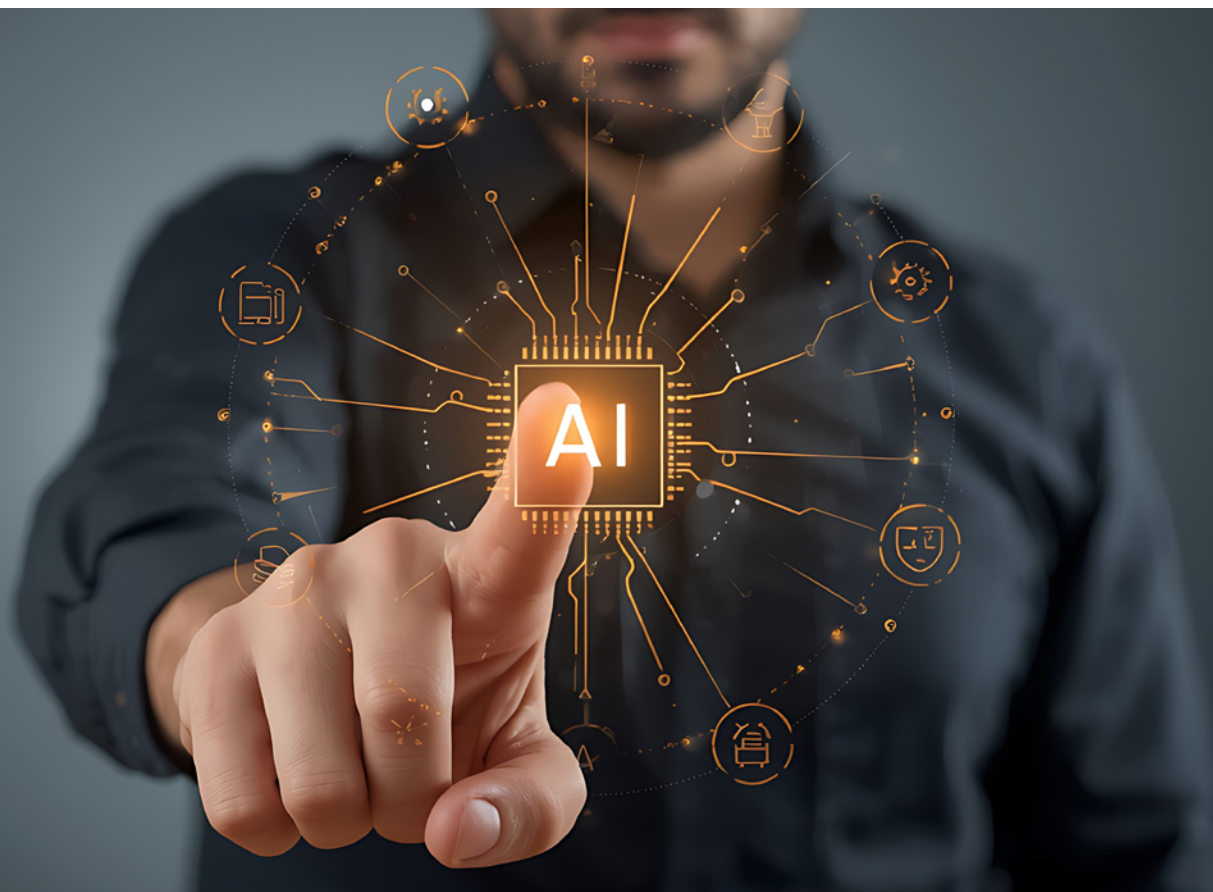
Para formular una instrucción efectiva, el usuario debe realizar previamente un proceso de análisis de lo que necesita, definir claramente el problema o la pregunta y considerar el alcance de la información o la tarea solicitada. Esta fase de pre-interacción ya es un ejercicio de pensamiento crítico, que permite al usuario descomponer la información y comprender su estructura.

Al redactar instrucciones detalladas y específicas, el usuario dirige la capacidad de análisis de la IA Ge, lo que es crucial para obtener una respuesta más útil y menos propensa a imprecisiones o a datos superficiales.

Un usuario crítico puede integrar directamente en la instrucción solicitudes para que le proporcione fuentes, explore múltiples perspectivas o considere implicaciones éticas. Esta actitud orienta a la IA Gen a operar dentro de parámetros que el usuario ha definido críticamente, compensando sus debilidades inherentes.

Cuando la instrucción está bien formulada, el usuario está mejor preparado para evaluar críticamente la respuesta. Al compararla con lo que esperaba y lo que sabe sobre el tema, el usuario reflexiona sobre el proceso de la IA y sobre su propia comprensión, lo que lleva a una instancia de mejora continua del pensamiento crítico y la autorregulación.

La propia acción de invertir tiempo y esfuerzo en elaborar una instrucción precisa, contrarresta la tendencia a la dependencia tecnológica y a la mera obtención de un pensamiento superficial.



Principios para la colaboración agente humano-agente IA Gen

La consolidación de una “competencia comunicativa digital” en la práctica docente exige un conjunto de estrategias que superen el mero manejo instrumental de la IA Gen. Implica cultivar una interacción crítica, ética y creativa que potencie la labor pedagógica (Soofastaei, 2024).

La interacción efectiva entre seres humanos e IA Gen puede optimizarse mediante cuatro principios de co-inteligencia. Según estas reglas elaboradas por Mollick (2023) podemos establecer un marco para una colaboración sinérgica, consciente y productiva. Ofrecen una base pragmática para que los docentes no solo utilicen la IA Gen como una herramienta, sino que la integren para potenciar conversaciones profundas y significativas en el ámbito educativo.

El primer principio propuesto consiste en la Integración proactiva de la IA, promoviendo su incorporación sistemática en diversas tareas, tanto profesionales como personales, para explorar sus capacidades y limitaciones. La experimentación constante permite identificar oportunidades donde la IA puede complementar las habilidades humanas y mitigar sesgos cognitivos al ofrecer una perspectiva “externa”. En su aplicación para la educación postula la inclusión activa de la IA Gen en una amplia gama de decisiones pedagógicas. Esta explo-

ración sistemática permite al educador familiarizarse con las capacidades y limitaciones de la tecnología, discerniendo cómo puede complementar su labor y mitigar sesgos en la toma de decisiones pedagógicas. Por ejemplo, un profesor de ciencias sociales podría pedir a una IA Gen que elabore un diálogo entre dos figuras históricas con puntos de vista opuestos. Este resultado, tras ser críticamente evaluado por el docente, puede servir como un recurso de alto impacto para una actividad de debate, fomentando el pensamiento crítico en los estudiantes.

El segundo principio trata sobre la supervisión pedagógica indispensable. Esta regla resalta el rol insustituible del juicio docente en la interacción con la IA Gen. Es imperativo que el educador revise y valide rigurosamente las respuestas, identificando errores, inconsistencias o las denominadas “alucinaciones”. El aporte del docente es crucial para garantizar la supervisión, el pensamiento crítico y, fundamentalmente, las consideraciones éticas y pedagógicas que la IA Gen por sí sola no puede ofrecer. Esta supervisión previene la dependencia excesiva y asegura la solidez de los resultados educativos. Por ejemplo, al generar un plan de lección con apoyo de la IA, el docente debe actuar como un “agente humano en el bucle”, verificando que los objetivos de aprendizaje sean pertinentes, las actividades adecuadas al nivel de desarrollo de los estudiantes y el contenido esté libre de sesgos o imprecisiones.

El siguiente principio propone la interacción mediante roles definidos, sugiriendo tratar a la IA Gen como un colaborador especializado, asignándole un rol o una “persona” para mejorar la calidad de los resultados. Aunque la IA Gen carece de conciencia, definir su función orienta sus respuestas hacia el contexto deseado, generando resultados más relevantes y de mayor calidad. Para lograr conversaciones profundas, esta regla resulta particularmente potente. Por ejemplo, un educador puede entrenar su propia competencia comunicativa instruyendo a la IA Gen con expresiones como “Asume el rol de...” o “Actúa como si fueras un especialista en...”, describiendo luego la tarea y el contexto a considerar.

Finalmente, se espera por parte del agente humano la adopción de una perspectiva de aprendizaje y adaptación constante ante la rápida evolución de la IA Gen. La competencia digital que un docente desarrolla hoy debe ser flexible, ya que nuevos y más avanzados modelos de IA continuarán emergiendo. Esta mentalidad asegura que el educador mantenga una búsqueda continua de nuevas posibilidades pedagógicas, así como una conciencia clara de las limitaciones de cada herramienta. En este sentido, las habilidades desarrolladas actualmente para crear instrucciones efectivas en modelos de lenguaje constituyen una base, pero el docente debe estar preparado para adaptarlas a futuras tecnologías que podrían integrarse directamente en las plataformas educativas, con nuevas interfaces y capacidades, lo que exigirá una actualización permanente de su competencia.

La competencia digital que un docente desarrolla hoy debe ser flexible, ya que nuevos y más avanzados modelos de IA continuarán emergiendo.

Conclusión: Nuevas aperturas más que cierres

Todo profesional de la educación debe combinar distintas estrategias al interactuar con la inteligencia artificial. Estas deben centrarse en mantener el juicio crítico, aprovechar las capacidades exclusivamente humanas y comprender la naturaleza de la IA Gen (Mollick, 2024). El docente debe actuar como un supervisor indispensable, revisando la información generada por la IA Gen para corregir errores y sesgos. Además, debe reservar para sí mismo las tareas que requieren juicio ético y conexión humana, como la empatía y el fomento de valores. Este dominio de la comunicación con la IA Gen se logra a través de instrucciones claras que permitan guiarla adecuadamente en sus respuestas.

En este punto, se pueden retomar algunas de las tensiones planteadas por Diedrich (2024), para continuar con el análisis crítico-reflexivo de las competencias docentes. En primer lugar, la tensión entre cognición situada y generalización algorítmica plantea que la IA Gen, al procesar datos masivos descontextualizados, puede invisibilizar los marcos culturales y situacionales del aprendizaje. Una plataforma de aprendizaje basada en IA Gen podría ofrecer contenidos estandarizados que no consideren adecuadamente las particularidades culturales o contextuales.

Por otro lado, la tensión entre andamiaje formativo y dependencia tecnológica supone que, si bien la IA Gen puede actuar como andamiaje digital adaptativo, existe el riesgo de producir una sobredependencia que inhiba el desarrollo de la autonomía del estudiante. Un sistema que guía al estudiante en cada paso puede inhibir habilidades de resolución de problemas. Finalmente, la tensión entre profesionalismo docente y tecnificación de la enseñanza parte del uso intensivo de IA Gen que puede diluir el rol del docente como guía pedagógico, si se sustituye la deliberación ética y crítica por procedimientos automatizados. Esta última tensión exige una redefinición del rol docente basada en la reflexión y la agencia profesional.

La competencia comunicativa digital con IA Gen no es meramente técnica, sino una práctica reflexiva que posiciona al educador como un supervisor crítico, un comunicador estratégico y un aprendiz permanente, capaz de integrar la IA

de manera efectiva y ética en la educación. El objetivo es utilizarla como un catalizador de la creatividad y el pensamiento de orden superior, en el que el docente guía el proceso y da sentido a las ideas generadas.

Por último, dado que la tecnología de IA Gen evoluciona rápidamente, el profesional de la educación debe mantener una actitud de aprendizaje constante, actualizándose sobre las nuevas herramientas y sus limitaciones para adaptar sus decisiones pedagógicas en un proceso continuo tal como exige la educación en la actualidad.

Bibliografía

- Biesta, G. (2017). El bello riesgo de educar. Ediciones Octaedro.
- Bolin, G. (2024). IA comunicativa y mediatización tecnosemiótica: comprensión del papel comunicativo de la máquina. *Comunicación Hombre-Máquina*, Edición especial, 7. <https://doi.org/10.30658/hmc.7.4>
- Colomo Magaña, E., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A., & Cuevas Monzonís, N. (2023). Análisis de la competencia digital de futuros profesionales de la educación en tiempos de pandemia. *Educación y Pesquisa*, 49, Article e267866. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9104234.pdf>
- Diedrich, C. (2024). Inteligencia artificial: Su relación con tendencias pedagógicas y perspectivas de aprendizaje actuales en educación superior. *Cuadernos Universitarios*, 17(17), 153-166. <https://doi.org/10.53794/cu.v17i17.667>
- Dodek, S., El-Assady, M., Keim, D., & Lee, B. (2024). Deconstructing human-AI collaboration: Agency, interaction, and adaptation [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2404.12056>
- Esposito, E. (2022). Artificial Communication: How Algorithms Produce Social Intelligence. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/14189.001.0001>
- García Ángel, M. (2025). El impacto psicosocial de la inteligencia artificial en el país mexicano. *Revista Científica y Académica*, 5(2). <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1182>
- Gibert Delgado, R. P., Gorina Sánchez, A., Reyes-Palau, N. C., Tapia-Sosa, E. V., & Siza Moposita, S. F. (2023). Educación 4.0: Enfoque innovador apoyado en la inteligencia artificial para la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 15(6), 60-74. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000600060
- Iovino, G. (2025, junio 11). Aprendizaje expandido: La convergencia entre competencia comunicativa y competencia digital frente a los desafíos de la inteligencia artificial [Presentación de artículo no publicado]. Congreso Internacional de Tecnologías Digitales para Transformar la Educación (CITEDITE), Universidad Católica de Santiago del Estero.
- Mollick, E. (2023). Co-intelligence. Random House. <https://www.penguinrandomhouse.com/books/741805/co-intelligence-by-ethan-mollick/>
- Monné Bellmunt, A. (2025). Impacto de las tecnologías y la IA en el desarrollo humano: Desde la infancia hasta la vejez. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 43. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/10000003804>
- Pérez, H. (2024). Inteligencia artificial y competencia comunicativa: Desafíos en el curso de Comunicación. *Lengua y Sociedad: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23(2), 691-717. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27468>
- Ruiz Muñoz, G. F., Morales Llor, K. P., Paz Zamora, Y. E., Toala San Martín, A. J., & Alvarado Nolivos,

- M. D. (2025). Las TIC y la inteligencia artificial en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina*. https://doi.org/10.37811/cli_w1206
- Schwarz, B. B., Tsemach, U., Israeli, M., & Nir, E. (2025). Actor–network theory as a new direction in research on educational dialogues. *Instructional Science*, 53(2), 173–201. <https://doi.org/10.1007/s11251-024-09669-5>
 - Solís de Roux, Z. (2024). Desafíos y oportunidades de la comunicación y la lingüística en la era digital. *Revista Científica Orbis Cognita*, 8(2). <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v8n2.a5474>
 - Soofastaei, A. (2024). Human–AI collaboration for smart education. In *Advanced Virtual Assistants*. IntechOpen. <https://www.intechopen.com/books/1002599>
 - Torralba Grisales, E. (2025). Impacto de la inteligencia artificial (IA), concretamente del Chat-GPT, en el desarrollo cognitivo de los adolescentes durante la etapa escolar [Tesis de maestría, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositorio Institucional de la Universitat Oberta de Catalunya. <https://hdl.handle.net/10609/152794>
 - Torres Espinoza, G., & García Santiago, O. (Coords.). (2025). Impactos de la desinformación en un mundo cambiante. Editorial Innovación Educativa. <https://lernen.com.mx/catalogo/impactos-de-la-desinformacion-en-un-mundo-cambiante/>
 - Vázquez Peñafiel, M.-S., Núñez, P., & Cuestas Caza, J. (2023). Competencias digitales docentes en el contexto de COVID-19: Un enfoque cuantitativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 67, 155–185. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.98129>
 - Ventura Silva, D. I. S., Gonzales Soto, V. A., & Barreto Trillo, M. (2023). Competencias digitales en docentes: Un estudio situacional. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), 881–896. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.561>
 - Vera, C. A. (2025). Inteligencia artificial, ¿herramienta liberadora o fuerza alienante? [Monografía]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69067>



AUTORA:

DIANA ROJAS
PABÓN

.....
Administradora de Publicidad, Mercadeo y Ventas
Coordinadora de Sostenibilidad Empresarial
Centro de Educación Continuada
Universidad Simón Bolívar
Barranquilla, Colombia

diana.rojas@unisimon.edu.co

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) COMO RECURSO PROACTIVO DE EDUCACIÓN CONTINUADA QUE COADYUVE EN EL FORTALECIMIENTO EMPRESARIAL

Inclusión de la IA como mecanismo ofertado desde Educación Continuada, orientado a robustecer componentes de gestión integral de organizaciones, mediante procesos de formación y acompañamiento empresarial.

Resumen

La Inteligencia Artificial (IA), en sus diversas acepciones, presenta una articulación proactiva con los despliegues de orden académico, productivo y social que adoptan la inserción tecnológica como un elemento favorable en dichos espacios. Esta incorporación de la IA evidencia su relevancia incremental y su creciente incidencia en procesos, proyectos y actividades de diversos perfiles, propensión que permite erigirla como un ítem diferenciador en tales ámbitos. De manera consecuente con esta interacción favorable, las organizaciones que integran la IA en su devenir productivo deben contar con condiciones propicias en diversos aspectos interrelacionados, que posibiliten su participación efectiva en los esquemas descritos.

Requerimientos asociados al talento humano, la gestión del conocimiento, la dinámica tecnológica y el mapeo de herramientas y procesos orientados a la mejora integral de la organización receptora se constituyen como aspectos significativos de necesario cumplimiento.

La permanente capacitación y la adopción continua de saberes focalizados en Inteligencia Artificial, tanto por organizaciones como por personas naturales que optan por la apropiación cognitiva y el uso pertinente de la IA en los requerimientos establecidos, demandan un acompañamiento transversal en la generación de dicho conocimiento. Desde la Coordinación de Sostenibilidad Empresarial del Centro de Educación Continuada de la Universidad Simón Bolívar se ofrece asistencia integral para la asimilación pertinente de la IA y su aplicación productiva, orientada al fortalecimiento de procesos relevantes para las organizaciones.

El presente artículo evidencia la incidencia significativa de la Inteligencia Artificial en los ámbitos productivos y la necesidad de que las organizaciones la adapten de manera eficiente, así como el papel que desempeñan los Centros de Educación Continua universitarios, junto con sus órganos interdependientes, en la adecuada incorporación de la IA por parte de las empresas que requieren este acompañamiento integral.

Palabras Clave: Inteligencia artificial, gestión de conocimientos, mejoramiento continuo, acompañamiento empresarial, asesoría focalizada, entorno empresarial, competitividad, diferenciación.

Abstract

Artificial Intelligence (AI), in its various forms, shows a proactive articulation with academic, productive, and social domains that adopt technological insertion as a favorable element within these contexts. This incorporation of AI highlights its growing relevance and expanded incidence in processes, projects, and activities across diverse profiles, positioning it as a differentiating factor in such activities. Consequently, organizations that integrate AI into their productive development must ensure appropriate conditions across several interrelated aspects that enhance its effective participation in the described frameworks.

Requirements related to human resources, knowledge management, technological dynamics, and the mapping of tools and processes aimed at the comprehensive improvement of the host organization are established as essential conditions for implementation.

Ongoing training and the continuous adoption of focused knowledge related to Artificial Intelligence by organizations and individuals seeking cognitive appropriation and the relevant use of AI in specific requirements require cross-cutting support in the generation of such knowledge. Simón Bolívar University, through its Center for Continuing Education and the Business Sustainability Coordination, offers comprehensive support for the effective assimilation of AI and its productive application, contributing to the strengthening of organizational processes.

Keywords: Artificial intelligence, knowledge management, continuous improvement, business support, targeted consulting, business environment, competitiveness, differentiation.

Introducción

Las universidades y los centros de educación superior, en su rol interactuante con los sectores sociales, productivos y académicos, direccionan su quehacer académico integral hacia la atención de diversos requerimientos circunscritos a los marcos señalados. La pertinencia de las respuestas a estas demandas debe alinearse con consideraciones surgidas desde ambas orillas. Por el lado demandante, se presentan solicitudes de soporte académico, investigativo, teórico o aplicado, orientadas al fortalecimiento de capacidades cognitivas, al desarrollo de proyectos y al impulso socioeconómico del entorno en el que la institución actúa; por el lado ofertante, la experticia y el conocimiento aplicado en los campos de válida injerencia de la universidad, como centro de estudios y proveedor competente de soluciones pertinentes a las necesidades expuestas por el contexto en que se inscribe.

La Inteligencia Artificial surge formalmente en 1956, durante la Conferencia de Dartmouth (New Hampshire, Estados Unidos), liderada por el informático estadounidense John McCarthy (1927–2011), quien definió su esencia funcional al atribuir a las máquinas la capacidad de procesar datos y generar información mediante la simulación de comportamientos humanos, tales como la percepción, el aprendizaje y el razonamiento, requeridos en los procesos de conocimiento (Newell & Simon, 1956). En ese mismo año, Allen Newell, Herbert Simon y Cliff Shaw desarrollaron el primer programa informático de Inteligencia Artificial, *The Logic Theorist*, orientado a la demostración de teoremas matemáticos mediante la adopción de estrategias cognitivas humanas aplicadas al análisis lógico-formal (Takeyas, 2007). Posteriormente, a inicios de la década de 1970, la creación de los Sistemas Expertos, impulsada inicialmente por el gobierno japonés para fortalecer la competitividad de su industria informática y luego extendida a otros sectores productivos, consolidó una base investigativa significativa en el campo de la Inteligencia Artificial. Feigenbaum y Lederberg, pioneros en este ámbito, desarrollaron las primeras representaciones computacionales de habilidades humanas orientadas a la toma de decisiones (Buchanan, 1988).

En la actualidad, la Inteligencia Artificial ejerce una influencia transversal en múltiples actividades desarrolladas de manera colectiva por la sociedad. Destaca, entre estos ámbitos, el sector productivo, en sus diversas expresiones, el cual demanda procesos de investigación, análisis de factibilidad para la inserción innovadora, evaluación de impacto económico y diagnóstico de requerimientos industriales, en función de la generación de productos y servicios. En este contexto, la gestión del conocimiento, la formación pertinente del talento humano y el desarrollo de procesos apoyados en actores estratégicos constituyen pilares fundamentales para la consolidación eficiente de las iniciativas productivas asumidas.

La Universidad Simón Bolívar, desde su área de Sostenibilidad Empresarial, promueve un acompañamiento especializado a organizaciones productivas y sociales que conciben la Inteligencia Artificial como un elemento diferenciador en su gestión empresarial. La socialización de lineamientos básicos, la capacitación requerida para el desarrollo organizacional, la identificación de herramientas y procesos asociados a la IA y el uso eficiente de los componentes tecnológicos, en coherencia con las necesidades del mercado y los requerimientos específicos de cada organización, otorgan validez a la oferta cognitiva y aplicada de la Inteligencia Artificial desde el Centro de Educación Continuada (CEC). Su carácter práctico y su aplicabilidad en diversos contextos posicionan a la IA como un saber estratégico de aprendizaje prioritario para el sector empresarial, orientado al fortalecimiento de la competitividad y al crecimiento integral de las organizaciones.

Desde el área de Sostenibilidad Empresarial se diseñan programas teórico-aplicados a la medida, orientados a integrar componentes de Inteligencia Artificial que aporten el valor diferenciador requerido por los demandantes de esta oferta. Esta orientación hacia la capacitación y la aplicación focalizada de elementos convergentes de la IA favorece un enfoque centrado en el cliente, ajustado de manera sensible a sus necesidades específicas. La atención puntual a las inquietudes organizacionales en torno a la IA permite un direccionamiento pertinente de la propuesta académica, a la vez que evidencia la disposición interna de la entidad para aprovechar el acompañamiento ofrecido.

Adicionalmente, la implementación transversal y continua de procesos formativos en esta temática habilita la participación de la Coordinación de Educación Permanente, unidad adscrita al CEC, como una alternativa complementaria para la socialización del conocimiento. Este acercamiento a la demanda establece lineamientos generales que facilitan la inducción y preparación básica de los participantes, en función del comportamiento del mercado, la respuesta a la oferta académica transversal en IA y el seguimiento de tendencias que orientan la actualización del cuerpo cognitivo a divulgar.

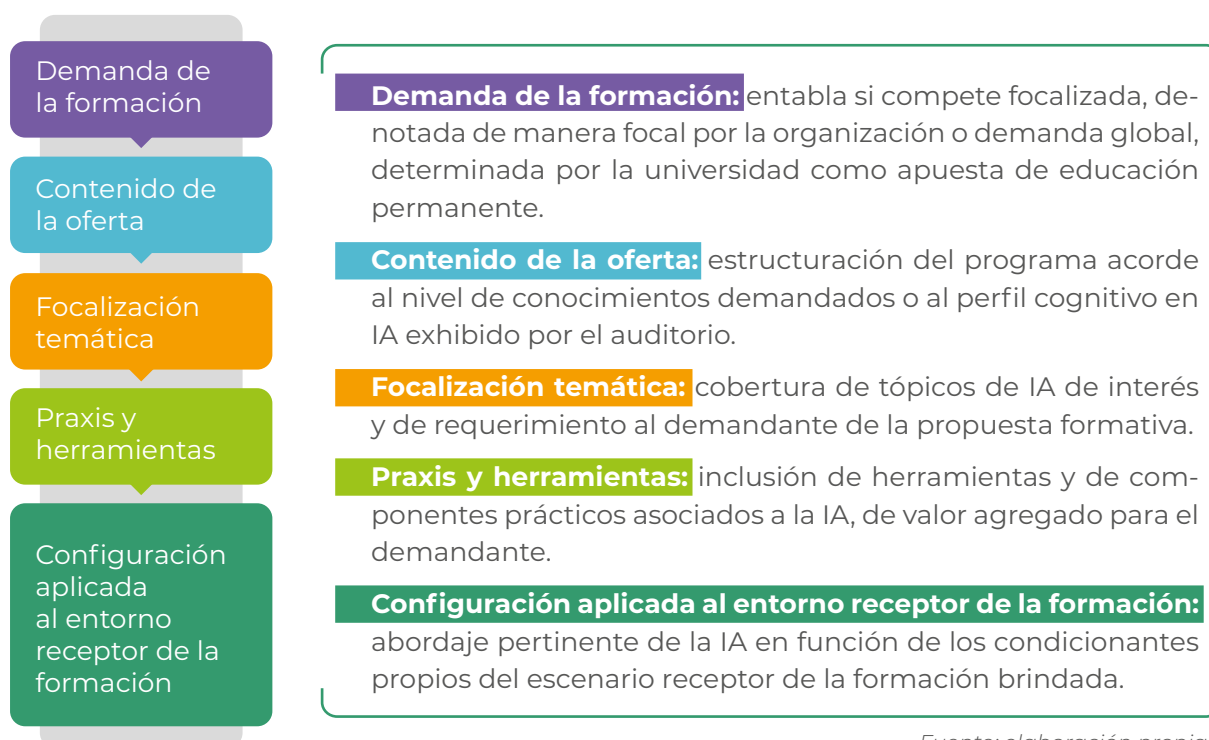
La Universidad Simón Bolívar, desde la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Extensión, impulsa su participación en proyectos de carácter productivo, social y económico, articulados con sectores externos. Esta sincronía demanda la generación, socialización y aplicación pertinente de saberes académicos, estructurados formalmente y orientados a suplir las necesidades planteadas por los actores involucrados en los escenarios referidos.

Desarrollo

La Universidad Simón Bolívar, en su quehacer académico, en la gestión del conocimiento científico y en la dinámica trayectoria de su sello institucional de innovación, promueve la aplicabilidad de componentes teóricos y prácticos en procesos de carácter académico, productivo y social, en los que actúa como formadora, asesora o gestora integral. Esta orientación, que integra la fundamentación conceptual con la praxis, consolida espacios de interacción institucional con sus grupos de interés y refuerza su rol como generadora de conocimiento. En coherencia con estos lineamientos, la universidad fomenta la identificación y potenciación de saberes, competencias y formaciones orientadas a la mejora sustancial de los entornos y comunidades con las que interactúa.

De manera sincrónica con el impulso continuo a la innovación y la implementación de soluciones a demandas identificadas, el acompañamiento institucional en el ámbito de la Inteligencia Artificial fortalece esta posición estratégica. El desarrollo de actividades académicas y de extensión en este campo propicia la atención efectiva de las expectativas y necesidades de los demandantes, mediante procesos de socialización, implementación y construcción conjunta de conocimientos asociados a la IA. En este escenario, el CEC, a través del área de Sostenibilidad Empresarial, ofrece procesos formativos globales o focalizados, ajustados a la naturaleza de la demanda, al perfil productivo de la organización, al nivel de aprendizaje requerido y al grado de incidencia que la Inteligencia Artificial tendrá en su desarrollo productivo. La Figura 1 ilustra el despliegue de acciones lideradas por la Coordinación de Sostenibilidad Empresarial en la implementación de la propuesta formativa en Inteligencia Artificial.

Figura 1. Accionamiento en la oferta formativa en Inteligencia Artificial para organizaciones productivas



Fuente: elaboración propia

Desde la Educación Continua, la Universidad presenta la estructuración de una oferta formativa global y estándar, definida con precisión a partir del contenido temático incluido en la propuesta formulada (Ochoa, 2021). El grado de focalización de los tópicos abordados deriva de la valoración de mercado adelantada por la universidad, liderada por los centros vinculados a la oferta formativa en el campo objeto de estudio; del análisis de tendencias en Inteligencia Artificial, realizado por programas académicos afines a la temática señalada; de la experiencia de los docentes e investigadores de la universidad en el ámbito de la Inteligencia Artificial; del análisis del comportamiento organizacional en relación con la IA, a partir de información y percepciones obtenidas en encuentros institucionales con sus grupos de interés (empleadores, egresados, empresarios, organizaciones productivas y entes académicos); y de la observación de las dinámicas globales de la Inteligencia Artificial en los escenarios en los que esta se implementa.

Discusión

El grado de focalización y de diseño personalizado de las propuestas académicas y de formación brindadas por la Universidad Simón Bolívar, a través de su área de Sostenibilidad Empresarial, conlleva elementos de crecimiento recíproco tanto para el ofertante como para el demandante organizacional del programa formativo ofrecido. Este acontecer exige, no obstante, el análisis pertinente del Centro de Educación Continuada (CEC) en la adopción de la demanda de capacitación expuesta en el mercado, acorde con la factibilidad y pertinencia de la solicitud formativa manifestada; con la cobertura institucional que de esta sea posible garantizar; y con la congruencia entre las necesidades cognitivas expresadas por el requeridor y los condicionantes que este debe reunir para el logro efectivo de tales objetivos.

Es función de las instancias institucionales de Extensión y del área de Sostenibilidad Empresarial articular estos aspectos, de modo que redunden en la ejecución satisfactoria de la adopción de conocimientos, procesos, herramientas y mecanismos conducentes al cumplimiento de los objetivos señalados. Esta ruta de mejora continua, de carácter bidireccional, otorga cimientos sólidos a la universidad en la oferta permanente de programas formativos a la medi-

da, basados en un análisis sensible y contextualizado del entorno empresarial en el que se pretende afianzar el cuerpo cognitivo brindado.

En este sentido, surge de manera consecuente la disyuntiva transversal entre la especialización de las apuestas formativas y el grado diferencial de conocimiento que la universidad, como ente ofertante de formación, debe demostrar respecto de las condiciones propicias que la organización solicitante de capacitación presenta para la apropiada, eficiente y competitiva recepción y aplicación de los saberes impartidos.

Conclusiones

La formulación de estudios focalizados se entabla como una propuesta atractiva para requerimientos puntuales de organizaciones y de personas naturales, demandantes de una respuesta efectiva a necesidades y expectativas que permita un proceso de mejora continua sostenible.

La formación cognitiva continua se ofrece como una herramienta de alto valor en el despliegue de la mejora constante de una organización inmersa en entornos diversos, coincidentes en la optimización sustancial de sus directrices, procedimientos y accionamientos.

La personalización de la capacitación y de los procesos formativos contempla, de manera pertinente, la factibilidad de cobertura de las necesidades manifiestas en el campo cognitivo señalado, lo que exige un análisis previo de las condiciones presentadas por el demandante para el logro de los objetivos propuestos. El ofertante debe conducir, de manera adecuada, los procesos y mecanismos correspondientes que garanticen la sincronía entre el valor esperado y el contenido efectivamente recibido en el programa formativo brindado.

Los programas de formación continua carentes de un componente focalizado deben establecer lineamientos basados en el mercado, en tendencias cognitivas y en patrones de aplicación, determinados por factores macroeconómicos y de transversalidad en los ámbitos productivos, sociales o económicos en los que se pretendan implementar, en función del desempeño laboral, profesional, académico o social del participante del programa formativo.

Las universidades y entidades de educación superior, con programas académicos formales y pretendida injerencia en ámbitos diversos, deben mantener una vigilancia y valoración permanentes de los entornos dinámicos y de los requerimientos fluctuantes, de ponderación relativa variable, según el marco en el que se desplieguen sus acciones.

La Sostenibilidad Empresarial, como unidad diferenciada dentro del andamiaje académico-productivo, bajo la égida de la Extensión Social, se configura como una propuesta válida para el acompañamiento y la asesoría en la formación del talento humano organizacional, en la valoración integral del despliegue productivo de las entidades o en la atención personalizada de necesidades específicas manifestadas por los actores involucrados. Estos propósitos focalizados fortalecen la intervención efectiva de la universidad en los ámbitos productivos en los que está llamada a participar, como aliada estratégica en la atención de las demandas planteadas.

Bibliografía

- Buchanan, B. G., & Smith, R. G. (1988). Fundamentals of expert systems. *Annual review of computer science*, 3(1), 23-58.
- H. Jaakkola, J. Henno, J. Mäkelä and B. Thalheim, "Artificial Intelligence Yesterday, Today and Tomorrow," 2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO), Opatija, Croatia, 2019, pp. 860-867, doi: 10.23919/MIPRO.2019.8756913.
- Newell, A., & Simon, H. (1956). The logic theory machine--A complex information processing system. *IRE Transactions on information theory*, 2(3), 61-79.
- Ochoa Gutiérrez, R., & Balderas Gutiérrez, K. E. (2021). Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: coincidencias y divergencias conceptuales. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 67-73.
- Takeyas, B. L. (2007). Introducción a la inteligencia artificial. Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo. Web del autor: <http://www.itnuevolaredo.edu.mx/takeyas>.

RECLA
Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa

© Todos los derechos reservados – RECLA 2025

Está totalmente prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la revista, sin el consentimiento previo explícito de los autores.

