

**EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES EN LA
PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS:
RETOS Y LIMITACIONES. ESTUDIO DE CASO***

*THE ROLE OF SOCIAL MEDIA IN PROMOTING CULTURAL DIVERSITY
IN CLASSROOMS: CHALLENGES AND LIMITATIONS. A CASE STUDY*

NELCY YOLY VALENCIA OLIVERO**

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

<https://orcid.org/0000-0001-9394-8252>

M. LOURDES SANTOS PÉREZ

Universidad de Salamanca (USAL)

<https://orcid.org/0000-0002-2783-1926>

Fecha de recepción: 14-5-25

Fecha de aceptación: 20-1-26

Resumen: *Este estudio tiene como objetivo analizar la relevancia que docentes universitarios de Colombia otorgan a la diversidad cultural como valor y el papel de las redes sociales en su promoción. Para ello, se aplicó una encuesta no probabilística, por conveniencia, a la cual respondieron 271 profesores. Esta encuesta fue analizada mediante correlaciones y análisis de regresión. Los resultados indican que el profesorado valora ampliamente la diversidad, priorizando el respeto*

* Siguiendo la taxonomía CRediT, la conceptualización y redacción del artículo corrió a cargo de M. Lourdes Santos Pérez, y la conceptualización, la metodología, el análisis formal y la investigación, a Nelcy Yoly Valencia Olivero. Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación INconRES: *Incertidumbre, confianza y responsabilidad. Claves ético-epistemológicas de las nuevas dinámicas sociales en la era digital* (PID2020-117219GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Plan Estatal de I+D+i (01/09/2021-31/08/2025), y dirigido por Concha Roldán y Astrid Wagner. Más información: <https://listas.csic.es/wws/info/inconres>. Las autoras quieren agradecer los valiosos comentarios que dos evaluadores anónimos realizaron a este trabajo en su primera versión.

** Miembro del Grupo de investigación *Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios* (SIMI).

y la formación intercultural, aunque existen diferencias por género y edad en otras prioridades como la representación cultural. La comunicación intercultural y el lenguaje inclusivo se priorizan menos. Se encontró una relación positiva aunque débil entre valorar la diversidad y el uso responsable de redes sociales para la inclusión, siendo la formación específica y la frecuencia de uso los predictores más relevantes. Se destaca que las noticias falsas sobre colectivos vulnerables impulsan la discriminación. Como conclusiones, se subraya la urgencia de abordar las noticias falsas discriminatorias integrando competencias digitales e interculturales en la formación docente. El uso digital responsable para la inclusión requiere más que la sola valoración de la diversidad, necesitando capacitación y una alfabetización informativa crítica.

Abstract: *The objective of this study is to analyze the relevance that Colombian university teachers give to cultural diversity as a value and the role of social networks in its promotion. For this purpose, a methodology based on a survey of 271 teachers was used, analyzed by means of correlations and regression analysis. The results indicate that teachers widely value diversity, prioritizing respect and intercultural training, although there are differences by gender and age in other priorities such as cultural representation. Intercultural communication and inclusive language are less prioritized. A positive but weak relationship was found between valuing diversity and responsible use of social networks for inclusion, with specific training and frequency of use being the most relevant predictors. It is highlighted that fake news about vulnerable groups drives discrimination. As conclusions, the urgency of addressing discriminatory fake news by integrating digital and intercultural competencies in teacher training is highlighted. Responsible digital use for inclusion requires more than just valuing diversity, requiring training and critical information literacy.*

Palabras clave: profesorado universitario, redes sociales, diversidad cultural, noticias falsas, competencias digitales, competencias interculturales, educación superior, alfabetización digital

Keywords: university faculty, social networks, cultural diversity, fake news, digital competences, intercultural competencies, higher education, digital literacy

1. INTRODUCCIÓN

Si bien un grupo importante de autores ha puesto de manifiesto los efectos beneficiosos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) destacando, en este sentido, las posibilidades que ofrecen de tender puentes y conectar a personas de distintas partes del mundo generando lazos de solidaridad y convirtiéndose en herramientas de reconocimiento de

la diversidad cultural¹, un número creciente coincide, sin embargo, en denunciar sus efectos potencialmente perniciosos. Entre ellos, se encontrarían su tendencia a la extensión y consolidación de puntos de vista e ideologías extremas, que alientan la construcción y difusión de discursos polarizados poniendo, en último término, en peligro la cohesión social²; el incentivo a la producción de conductas de acoso virtual, lo que provoca que los casos de *bullying* dejen de circunscribirse a unas pocas víctimas; la creación de nuevas desigualdades y el ahondamiento en brechas sociales previamente existentes³; la consagración de nuevas formas de homogeneización⁴, o la tendencia a la concentración y a la inequidad en el acceso a determinados bienes⁵.

En este contexto, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos educativos constituye un claro desafío de cara a su configuración, desarrollo y alcances. Así, los modos de afrontar la desinformación y las noticias falsas o *fake news* surge como reto prioritario. Bajo el nombre de alfabetización digital se condensa un elenco de retos y problemas relacionados con el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que se enfrentan los diferentes actores implicados (profesorado y alumnado)⁶. En este marco, la

¹ GARFIN, Dana Rose, "Technology as a coping tool during the coronavirus disease 2019 pandemic: Implications and recommendations", *Stress and Health*, vol. 36, num. 4, 2020, pp. 555-559; KNEAREM, Tiffany; JO, Jeongwon; TSAI, Chun Hua y CARROLL, Jhon M., "Making space for support: An exploratory analysis of pandemic-response mutual aid platforms", *Proceedings of the 2021 ACM International Conference*, 2021, pp. 38-43.

² QURESHI, Israr; BHATT, Babita; GUPTA, Samrat; TIWARI, Amit Anand, "Causes and symptoms of socio-cultural polarization: Role of information and communication technologies", *Springer Nature*, 2022.

³ OCHOA-AIZPURUA AGUIRRE, Begoña; CORREA-GOROSPE, José Miguel; GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN, Aingeru, "ICTs in the attention to educational diversity: The case of Basque Autonomous Community", *Revista de Educación a Distancia*, vol.19, num. 61, 2019.

⁴ VIVANCO, Georgina, "Education and information and communication technologies: Is it possible to assess the diversity within the homogenizer trend?", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 20, num. 61, 2015.

⁵ FIALLOS, Belén, "Cultural policy in the 21st century: Between diversity and the digital environment", *Revista Científica UISRAEL*, vol.7, num. 3, 2020.

⁶ AUDRIN, Catherine, AUDRIN, Bertrand, "Key factors in digital literacy in learning and education: A systematic literature review using text mining", *Education and Information Technologies*, num. 27, 2022, pp. 7395-7419; I TRIYANA, Gusti Ngurah, CANDIASA, I Made, "Revitalizing digital technology literacy in education: A systematic literature review and framework development", *Synesis*, num. 15, 2023, pp. 254-272.

identificación y la respuesta frente a las *fake news* constituye un tema decisivo⁷ y, sin embargo, apenas incipiente en la literatura académica.

Junto al esclarecimiento de conceptos tales como “postverdad”, “desinformación”, o “noticias falsas”⁸, un grupo de autores ha puesto especial hincapié en identificar y combatir una serie de falsas creencias que rodean la educación⁹, mientras que otros han insistido de forma particular en el diseño de estrategias para luchar contra la desinformación y las noticias falsas¹⁰. No han faltado quienes han cuestionado la creencia general según la cual la alfabetización digital constituye la solución a los problemas que generan las *fake news*¹¹.

En otro orden de cosas, en lo que aquí interesa, partiendo de la constatación de que las noticias falsas relacionadas con colectivos vulnerables han servido como catalizador de nuevos discursos discriminatorios y estigmatizantes¹², hay autores que han señalado cómo la promoción de las competencias interculturales, así como el hecho de crear conciencia de la diversidad son decisivos para combatir estos¹³. De forma más concreta, se arguye que

⁷ PARKER, Lana, *Education in the age of misinformation*, Palgrave Macmillan, 2023.

⁸ GHOSH, Biswajit, “Politics of manufacturing consent in a post-truth society”, *Journal of Developing Societies*, vol. 38, num.1, pp. 7-26, 2022; LILLEKER, Darren G., “Politics in a post-truth era”, *International Journal of Media y Cultural Politics*, vol.14, num. 3, 2018, pp. 227-282; MCINTYRE, Lee, *Post-truth*, The MIT Press, 2018.

⁹ KENDEOU, Panayiota, ROBINSON, Daniel H. y MCCRUDDEN, Matthew T., *Misinformation and fake news in education*, Pennsylvania State University, 2019.

¹⁰ MCDougALL, Julian, BRITES, María José, COUTO, Maria Joao, LUCAS, Catarina “Digital literacy, fake news and education / Alfabetización digital, fake news y educación”, *Culture and Education*, vol. 31, num. 2, 2019, pp. 203-212; BARZILAI, Sarit, CHINN, Clark A. “A review of educational responses to the “post-truth” condition: Four lenses on post-truth problems”, *Educational Psychologist*, vol. 55, num. 3, 2020, pp. 107-119.

¹¹ BUCKINGHAM, David, “Teaching media in a ‘post-truth’ age: Fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education”, *Culture and Education*, vol. 31, num. 2, 2019, pp. 213-231.

¹² Darren G. LILLEKER, “Politics in a post-truth era”, *International Journal of Media y Cultural Politics*, vol. 14, num. 3, 2018, pp. 227-282; CULLOTY, Eilen, SUITER, Jane, “How online disinformation and far-right activism is shaping public debates on immigration”, en TUMBER, Howard, WAISBORD, Silvio (eds.), *The Routledge companion to media disinformation and populism*, Routledge, 2020.

¹³ MELO PFEIFER, Silvia, DEDECEK, Helena “Transforming disinformation on minorities into a pedagogical resource: Towards a critical intercultural news literacy”. *Media and Communication*, vol. 10, num. 4, 2022, pp. 338-346; ZAIT, Adriana “Hate speech and fake news-Fate or issue to tackle?” *Proceedings of Central and Eastern Europe E-Dem and E-Gov Days 2022*, 2022, pp. 1-5; ZEMBYLAS, Michalinos, “Post-truth as difficult knowledge: Fostering affective solidarity in anti-racist education”, *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 30, num. 2, 2022, pp. 295-310.

la educación intercultural debe someterse, bajo este contexto, a un proceso de transformación, adquiriendo una comprensión crítica de los medios de comunicación y contribuyendo a una nueva alfabetización informativa¹⁴.

En relación con este último concepto, el de alfabetización informativa (*news literacy*), resulta de especial interés la contribución de Shliakhovchuk¹⁵. Es reseñable también el programa de capacitación dirigido a profesores de Enseñanza Secundaria que se llevó a cabo en el marco de un ambicioso Proyecto Europeo para fomentar entre los estudiantes de escuelas interculturales un uso crítico de los medios de comunicación¹⁶. En un contexto más específico, Kerexeta et. al.¹⁷, en un interesante estudio de campo, recogieron la opinión de docentes provenientes de diferentes niveles educativos sobre la valoración que les merece la adquisición y el manejo de competencias digitales para el logro de la inclusión. Del lado de los estudiantes, mediante el uso de las *fake news* como recurso docente, López Iñesta et al.¹⁸ trabajaron con alumnado que cursa el Grado de Maestro/a habilidades relacionadas con la sobreexposición a la información, los medios de comunicación y las herramientas tecnológicas. A su vez, investigadoras como Dumitru¹⁹ han puesto de manifiesto, a través de una investigación empírica, cómo los estudiantes adolescentes resultan enormemente vulnerables a las noticias falsas. Específicamente, en relación con la producción de noticias falsas por parte de sistemas de inteligencia artificial, Niño Carrasco et al.²⁰ han llevado a

¹⁴ HAJISOTERIOU, Christina, "Rethinking education in the light of post-truth new racism and xenophobia: The need for critical intercultural media and news literacy", *Frontiers in Education*, num. 9, 2024.

¹⁵ SHLIAKHOVCHUK, Elena, "After cultural literacy: New models of intercultural competency for life and work in a VUCA world", *Educational Review*, vol. 73, num. 2, 2021, pp. 229-250.

¹⁶ RANIERI, Maria, NARDI, Andrea, FABBRO, Francesco, "Teachers' professional development on media and intercultural education: Results from some participatory research in Europe", *Research on Education and Media*, vol. 11, num. 1, 2019, pp. 54-60.

¹⁷ KEREXETA, Itziar, MARTÍNEZ, Pedro Manuel, DARRETXE, Leire, "Teachers' digital competence and inclusive education at school: An analysis of teacher attitudes", *Cypriot Journal of Educational Sciences*, vol. 17, num. 9, 2022, pp. 3314-3326.

¹⁸ LÓPEZ-IÑESTA, Emilia, SANZ, María Teresa, FORTE, Anabel, QUEIRUGA, Miguel Ángel, GARCÍA-COSTA, Daniel, GRIMALDO, Francisco, "Fake news, a resource in primary education teacher training", *Conrado*, vol. 19, num.1, 2023, pp. 186-195.

¹⁹ DUMITRU, Elena Alexandra, "Testing children and adolescents' ability to identify fake news: A combined design of quasi-experiment and group discussions", *Societies*, vol.10, num. 3, 2020, p. 71.

²⁰ NIÑO-CARRASCO, Shamaly Alhelí, CASTELLANOS-RAMÍREZ, Juan Carlos, PEREZCHICA VEGA, José Eduardo, SEPÚLVEDA RODRÍGUEZ, Jesuan Adalberto,

cabo una investigación con estudiantes universitarios con el fin de analizar el impacto en sus percepciones y creencias.

En este escenario, la alfabetización digital emerge como reto prioritario, aunque persisten debates sobre su eficacia para combatir la desinformación. Autores como Buckingham²¹ cuestionan su papel como única solución, mientras otros subrayan la urgencia de integrarla en enfoques interculturales críticos²². Pese a avances en programas formativos²³ aún se desconoce cómo articular estas competencias en aulas diversas.

Específicamente, en el caso de Colombia, el papel de la diversidad y de la formación intercultural en la formación docente ha evolucionado de manera significativa, tanto en su dimensión histórica, como en su configuración actual. Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991, que reconoce a Colombia como un país pluriétnico y multicultural (arts. 1, 2 y 67), la educación se concibe como un derecho fundamental orientado al respeto por la diversidad y a la formación integral del ciudadano. En esta línea, la Ley 30 de 1992 otorgó a las instituciones de educación superior autonomía para desarrollar programas formativos coherentes con la diversidad cultural del país, mientras que la Ley 115 de 1994 introdujo los principios de inclusión, equidad y libertad de cátedra en la enseñanza.

Estas disposiciones han impulsado el tránsito desde modelos homogéneos hacia enfoques pedagógicos interculturales que reconocen las diferencias como fuente de aprendizaje y cohesión social²⁴. En la actualidad, inicia-

“Percepciones de estudiantes universitarios sobre los usos de inteligencia artificial en educación”, *Revista Fuentes*, vol. 27, num. 1, 2025, pp. 94-106.

²¹ BUCKINGHAM, David, “Teaching media in a ‘post-truth’ age: Fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education”, *Culture and Education*, vol. 31, num. 2, 2019, pp. 213-231.

²² HAJISOTERIOU, Christina, “Rethinking education in the light of post-truth new racism and xenophobia: The need for critical intercultural media and news literacy”, *Frontiers in Education*, num. 9, 2024; ZEMBYLAS, Michalinos, “Post-truth as difficult knowledge: Fostering affective solidarity in anti-racist education”, *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 30, num. 2, 2022, pp. 295-310.

²³ RANIERI, Maria, NARDI, Andrea, FABBRO, Francesco, “Teachers’ professional development on media and intercultural education: Results from some participatory research in Europe” *Research on Education and Media*, vol. 11, num. 1, 2019, pp. 54-60.

²⁴ BANKS, James A., COOKSON, Peter, GAY, Geneva, HAWLEY, Willis D., IRVINE, Jacqueline Jordan, NIETO, Sonia, STEPHAN, Walter G. “Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society”, *Phi Delta Kappan*, vol. 83, num. 3, 2001, pp. 196-203.

tivas como los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural²⁵ y la Política Nacional de Transformación Digital²⁶ refuerzan la necesidad de integrar competencias interculturales y digitales en la formación inicial y continua del profesorado, promoviendo prácticas pedagógicas críticas y respetuosas con la pluralidad²⁷.

No obstante, persisten retos asociados a la formación docente en contextos diversos, ya que la mera valoración de la diversidad no garantiza su incorporación efectiva en las prácticas educativas. En este sentido, el estado de la cuestión sobre educación intercultural y diversidad cultural en la educación superior colombiana evidencia un panorama no exento de tensiones entre los discursos normativos, los avances legales y la persistencia de prácticas institucionales de carácter monocultural. Diversos autores coinciden en que la pretendida interculturalidad universitaria sigue siendo frágil y fragmentaria, pues las políticas de inclusión y reconocimiento cultural no han logrado transformar las estructuras epistemológicas dominantes. Viquez y Sanabria²⁸ sostienen que la interculturalidad permanece subordinada a un enfoque etnocéntrico que limita la incorporación de lenguas, cosmovisiones y saberes locales en los currículos, reduciendo la diversidad a un recurso simbólico más que a una práctica pedagógica viva. En la misma línea, Núñez-Ríos y Senior-Naveda²⁹ señalan que las universidades colombianas operan bajo lógicas monolingües y eurocéntricas, donde la interculturalidad crítica –aquella que implica diálogo simétrico y decolonización del conocimiento– es todavía incipiente.

²⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-357277_recurso_0.pdf; ARIZABALETA DOMÍNGUEZ, Sandra Lucía, OCHOA CUBILLOS, Andrés Felipe, “Hacia una educación superior inclusiva en Colombia”, *Pedagogía y saberes*, num. 45, 2016, pp. 41-52.

²⁶ GOBIERNO DE COLOMBIA, “Estrategia Nacional Digital de Colombia (2023-2026)”, disponible en https://www.mintic.gov.co/portal/715/articulos-334120_recurso_1.pdf

²⁷ GUZMÁN MARÍN, Francisco, “Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI”, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 12, num. 1, 2018, pp. 199-212; GRANJA, Dorys Ortiz, “La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad”, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, num.18, 2015, pp. 91-110.

²⁸ VIQUEZ, Rosa Angélica, SANTIAGO, Olga Lucía, “Espacios de formación intercultural de la Educación Superior Indígena propia en los pueblos del sur colombiano”, *Revista Universitaria Del Caribe*, vol. 32, num. 1, 2025, pp. 32-44.

²⁹ NÚÑEZ-RÍOS, Greys Patricia, SENIOR-NAVEDA, Alexa Angélica, “Educación intercultural: Multi-perspectiva del currículo de la educación superior”, *Cadernos de Pesquisa*, num. 55, 2025.

Los estudios de Moreno Beltrán³⁰ y Castillo y Caicedo³¹ profundizan en fin en la dimensión política y epistémica de esta problemática. Ambos señalan que la etnoeducación y la educación intercultural deben asumirse como procesos de transformación estructural y no como simples ajustes administrativos. Moreno Beltrán³² plantea que el etno-educador debe promover relaciones horizontales entre culturas, movilizandando la interculturalidad desde los territorios y la autonomía comunitaria.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Este estudio tiene como propósito analizar la relevancia que los docentes encuestados atribuyen a la diversidad cultural como un valor que debe promoverse en la educación superior, así como la manera como las redes sociales pueden contribuir a ello. Con este fin se plantean los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Conocer la importancia que el profesorado universitario asigna a la diversidad cultural como valor que fomentar en el contexto educativo. Se busca, en este sentido, identificar hasta qué punto el profesorado universitario valora y reconoce la diversidad como parte de sus prácticas docentes. Esto permitirá conocer si los docentes consideran la diversidad como un valor que promover y en qué grado³³. De este modo, se podrá fundamentar la necesidad de incluir (y/o reforzar, ajustar incluso) contenidos y estrategias de atención a la diversidad en la formación inicial y permanente del profesorado, mediante la articulación de medidas y políticas plurales, lo cual resulta clave para promover una universidad más inclusiva.

³⁰ MORENO BELTRÁN, Yolanda, "Educación e Interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia", *Novum Jus*, vol. 16, num. 1, 2022, pp.187-208.

³¹ CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth, CAICEDO ORTIZ, José Antonio, "Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana", *Nómadas*, num. 44, 2016, pp. 147-165.

³² MORENO BELTRÁN, Yolanda, "Educación e Interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia", cit.

³³ MALDONADO, Eddy Paz, "Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, num. 2, 2018, pp. 115-131.

OE2. Analizar el uso que el profesorado universitario realiza de las redes sociales y su papel en la promoción dentro del aula del valor de la diversidad cultural. Se pretende, así, conocer si el profesorado utiliza las redes sociales en su práctica docente y, en caso afirmativo, si estimula el respeto, la inclusión y la valoración de la diversidad en los entornos digitales. Esto incluye aspectos tales como la promoción de la empatía, el respeto mutuo, la prevención del ciberacoso y la gestión de la identidad digital. El uso responsable de las redes sociales permitirá identificar tanto prácticas que favorecen la inclusión y el respeto de la diversidad, como posibles riesgos o carencias (por ejemplo, falta de pautas para la gestión de conflictos o discriminación en línea). Este objetivo permitirá evaluar cómo el profesorado traslada este compromiso a los entornos digitales, identificando fortalezas y áreas de mejora para la promoción de la diversidad y el uso responsable (ético) de las redes sociales en la educación superior.

De forma simultánea, nuestras hipótesis de investigación han sido dos.

H1: El profesorado universitario otorga una gran importancia a la puesta en práctica de estrategias que promuevan la diversidad cultural dentro del aula.

H2: Existe una relación positiva y significativa entre la importancia otorgada a la diversidad cultural como valor que fomentar dentro del aula y el papel asignado a de las redes sociales para su puesta en práctica.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

Se aplicó una encuesta mediante una muestra no probabilística seleccionada por conveniencia, cuyos resultados se interpretan como evidencias exploratorias y analíticas. El cuestionario recogió: (a) datos únicamente sociodemográficos y profesionales, dado el carácter exploratorio del estudio; (b) prácticas de gestión de la diversidad cultural (creación de ambientes de respeto, uso de lenguaje inclusivo, representación cultural en materiales de clase, comunicación intercultural, y formación docente); y (c) uso responsable de redes sociales con criterios de inclusión (empleo con estudiantes, existencia de perfiles profesionales, gestión del ciberacoso, convivencia y promoción del respeto).

Las variables usaron escalas de Likert (1-5). La encuesta se difundió a través de canales académicos y asociativos entre profesores vinculados a universidades públicas; la participación fue voluntaria y anónima. No se recabaron datos sensibles y se advirtió a las personas que iban a ser encuestadas sobre los fines académicos del estudio.

En relación con el análisis, se empleó estadística descriptiva, correlaciones de Pearson y Spearman y regresión lineal (modelo simple y múltiple) para evaluar la relación entre la importancia atribuida a algunas prácticas de diversidad cultural (predictor) y el uso responsable de redes (resultado), controlado por formación intercultural, uso profesional de redes y variables de perfil. Se verificaron supuestos de normalidad de residuos, independencia (Durbin-Watson ≈ 2) y ausencia de multicolinealidad (VIF $< 1,5$).

Por lo que se refiere al perfil sociodemográfico de la muestra, un 53.9% son mujeres; un 44.6%, hombres; y el 1.5% restante se identificó como no binario. En cuanto a la edad, el 59% de los encuestados tenía más de 45 años. Además de su experiencia en la educación universitaria, un porcentaje significativo había trabajado en otros niveles educativos: un 5.9%, en educación preescolar; el 5.1%, en infantil; un 13.2%, en primaria; el 16.6%, en secundaria; un 16%, en formación técnica o tecnológica; y el 17%, en educación no formal.

En relación con su experiencia docente universitaria, un 67.5% había laborado en centros privados en algún momento de su carrera. Las variables que describen la experiencia acumulada de estos docentes reflejan un conjunto de habilidades que, aplicadas al ámbito universitario, aportan un valor añadido. Esta diversidad de experiencias les permite afrontar con mayor capacidad los desafíos que presentan los contextos de diversidad cultural en la educación.

4. RESULTADOS

4.1. Importancia atribuida a las prácticas de gestión de la diversidad cultural (OE1)

Para el cumplimiento del OE1, se han analizado las prácticas y estrategias desplegadas por el profesorado para promover y gestionar la diversidad cultural en el aula. En este sentido, destacan especialmente la creación de un ambiente de respeto y valoración de todas las culturas presentes (el 84,5% lo considera “muy importante”) y tomar conciencia de la propia cultura (el 61,6% lo valora como “muy importante”). Además, más de la mitad de

los encuestados considera “muy importante” el uso de materiales y recursos que reflejen la realidad cultural del alumnado (52,8%), así como la utilización de un lenguaje inclusivo (49,1%). En menor medida, aunque todavía con porcentajes altos, se resalta la importancia de mejorar la comunicación y el diálogo intercultural (67,5% entre “importante” y “muy importante”) y de animar a los estudiantes a participar en discusiones abiertas sobre el tema de la diversidad (62,7% en las dos categorías superiores). En otro orden de cosas, las personas encuestadas han subrayado la urgencia de que los docentes se formen en competencias interculturales (62,7% “muy importante”) En conjunto, los resultados evidencian una fuerte conciencia y compromiso docente con la promoción de la diversidad cultural en la educación superior. Ver figura 1.

Figura 1. Importancia atribuida a las prácticas de gestión de la diversidad cultural



Los resultados del estudio sugieren que las mujeres tienden a dar mayor importancia que los hombres a ciertas estrategias relacionadas con la cultura, el respeto y la diversidad en el contexto educativo. Específicamente, en relación con la conciencia cultural, un 35,4% de las mujeres considera esta “muy importante”, en comparación con un 25,1% de los hombres que le otorgan la misma calificación; por lo que se refiere al ambiente de respeto, su promoción es considerada “muy importante” por el 47,6% de las mujeres,

mientras que solo el 35.4% de los hombres la considera de igual importancia. En cuanto a la inclusión de la diversidad en los planes de estudio, esta es vista como “muy importante” por el 34.7% de las mujeres, frente a un 24.0% de los hombres. En resumen, aunque tanto hombres como mujeres reconocen la importancia de estas prácticas, los porcentajes de mujeres que las califican como “muy importantes” son consistentemente más altos que los de los hombres, lo que sugiere que estas estrategias podrían tener una prioridad relativamente menor dentro del grupo masculino.

En el análisis por grupos de edad, los docentes menores de 25 años y los que tienen entre 25 y 34 años asignan los valores más altos a que los materiales reflejen la realidad cultural del alumnado así como animar a los estudiantes a debatir sobre la diversidad (medias de 5.00 y 4.45-5.00, respectivamente), lo cual demuestra una clara preferencia por la inclusión activa y la representación cultural en el aula como estrategias que priorizar en sus prácticas. Sin embargo, en estos mismos grupos, el lenguaje inclusivo y la mejora de la comunicación reciben medias más bajas (4.00 y 4.00-4.40), indicando una menor prioridad relativa en comparación con otras.

Por su parte, los docentes de 45 a 54 años y de 55 a 65 años conceden las medias más altas a fomentar un ambiente de respeto (4.83 y 4.67), la formación docente en interculturalidad (4.46 y 4.67) y la mejora de la comunicación (4.61 y 4.67), lo que demuestra una fuerte orientación hacia la convivencia armónica, el desarrollo profesional y la comunicación efectiva.

En contraste, los mayores de 55 años asignan el valor más bajo a reflejar la realidad cultural del alumnado (3.33), lo que sugiere que, para este grupo, otras estrategias como el respeto y la formación docente son más importantes que la representación cultural en los materiales educativos.

En síntesis, los docentes más jóvenes priorizan la inclusión y la representación cultural, mientras que los mayores de 45 años dan mayor importancia al ambiente de respeto, la formación intercultural y la comunicación en el aula.

Los profesores con experiencia en universidades públicas consideran que la estrategia más importante en la gestión de la diversidad cultural es la creación de un ambiente de respeto, con un 87% calificándolo como “muy importante” y una media de 4.83. En contraste, la que recibe menor importancia relativa es la comunicación intercultural que, aunque sigue siendo valorada positivamente, solo el 45.7% la considera “muy importante” presentando la media más baja (3.99). Esto sugiere que, si bien la mayoría de los docentes reconoce la importancia de la diversidad, prioriza la con-

uencia respetuosa en el aula por encima de la promoción activa del diálogo intercultural.

En el caso de los profesores con experiencia en universidades privadas, la práctica más valorada es la creación de un ambiente de respeto, con un 83.1% que lo considera “muy importante” y una media de 4.78, lo que evidencia un fuerte consenso sobre su relevancia en la gestión de la diversidad cultural. Por otro lado, el lenguaje inclusivo y la comunicación intercultural son las que reciben menor importancia relativa, con solo el 49.7% y 41.0% respectivamente, calificándolas como “muy importantes” y medias de 4.05 y 3.96. Esto sugiere que, aunque el respeto es ampliamente priorizado, existe mayor disparidad de opiniones en torno a la importancia de promover activamente el lenguaje inclusivo y el diálogo intercultural en el contexto de las universidades privadas.

4.2. Uso responsable de redes sociales en contextos de educación superior en el sentido de promover prácticas respetuosas con la diversidad cultural (OE2)

Para el cumplimiento del OE2, se evaluó la relación entre la “importancia atribuida a las prácticas docentes para la gestión de la diversidad cultural” (variable independiente) y el “uso responsable de redes sociales en contextos de educación superior” en el sentido de promover prácticas respetuosas con la diversidad cultural (variable dependiente) mediante correlaciones y análisis de regresión.

Correlación de Pearson: $r = 0.27, p < .001$

Correlación de Spearman: $r = 0.26, p < .001$

Ambas correlaciones son bajas y positivas, pero estadísticamente significativas, lo que indica que, aunque la relación es débil, existe una tendencia a que quienes otorgan mayor importancia a las prácticas docentes dirigidas a promover la diversidad cultural también utilizan más las redes sociales con criterios de inclusión.

El análisis de regresión lineal simple muestra que la “importancia atribuida a las prácticas docentes para la gestión de la diversidad cultural” explica un 7.17% de la variabilidad en el “uso responsable de redes sociales en contextos de educación superior” en el sentido de promover prácticas respetuosas con la diversidad cultural ($R^2 = 0.0717, F = 15.38, p < .001$). La ecuación del modelo es como sigue:

Uso responsable = $1.14 + 0.45 \times \text{Nivel de importancia}$

Esto implica que, por cada unidad adicional en “importancia atribuida a las prácticas docentes para la gestión de la diversidad cultural”, un “uso responsable de redes sociales en contextos de educación superior”, en el sentido de promover prácticas respetuosas con la diversidad cultural, aumenta en 0.45 unidades. El coeficiente es estadísticamente significativo ($p < .001$), aunque el efecto resulta pequeño.

Significancia estadística

Es decir, el análisis de regresión lineal muestra que existe una relación positiva y significativa entre la “importancia atribuida a las prácticas docentes para la gestión de la diversidad cultural”, y el “uso responsable de redes sociales en contextos de educación superior” en el sentido indicado. El coeficiente para el grado de importancia asignado es estadísticamente significativo ($p < .001$), lo que indica que a medida que aumenta aquel, también se incrementa el uso de redes sociales con estos criterios. Sin embargo, la magnitud de la relación es baja, ya que solo el 7.17% de la variabilidad en el uso de redes sociales se explica por el grado de importancia atribuido, lo que sugiere que otros factores también influyen de manera relevante. Además, por cada unidad adicional en el grado de importancia asignado, se observa un aumento promedio de 0.45 unidades en el uso de redes sociales con criterios interculturales. Aunque el modelo es estadísticamente válido, su capacidad predictiva es limitada debido al bajo valor de R^2 .

Coeficientes

	Coeficientes No estandarizados	Coeficientes Estandarizados			
Modelo	B	Beta	Error estándar	t	p
Constant	1.14		0.47	2.41	.017
Nivel de importancia	0.45	0.27	0.12	3.92	<.001

Residuo

	Min	Q1	Mediana	Q3	Max	Media	Desviación típica
Residuo	-2.41	-1.05	0.05	1.05	2.95	0	1.36
Residuo estándar	-1.78	-0.78	0.03	0.77	2.2	0	1

Con el fin de conocer los otros factores que también influyen de manera relevante, se ha llevado a cabo una regresión lineal múltiple que examina la influencia de otras variables independientes sobre la variable dependiente. Así, se realiza una regresión lineal múltiple cuyo objetivo es analizar otros factores que influyen en el uso responsable de las redes sociales en contextos de educación superior:

Variable dependiente:

Uso responsable de las redes sociales en contextos de educación superior (escala 1-5).

Variables independientes significativas ($p < 0.05$):

Haber recibido formación en competencias interculturales ($\beta = -0.47, p = .013$): La falta de formación reduce el uso responsable de redes sociales en contextos de educación superior por parte del profesorado.

Aplicación de principios propios de una educación intercultural ($\beta = 0.47, p < .001$): Una mayor frecuencia de uso de las redes sociales predice un mayor uso responsable de estas en contextos de educación superior por parte del profesorado.

Tener perfil en LinkedIn ($\beta = -0.52, p = .034$) y *TikTok* ($\beta = -0.44, p = .039$): No tener perfil en *LinkedIn* reduce el uso responsable de redes sociales en contextos de educación superior por parte del profesorado.

Usar redes con el alumnado ($\beta = -0.81, p = .001$): No utilizar redes sociales con el alumnado disminuye el uso responsable de redes sociales en contextos de educación superior por parte del profesorado.

Ajuste del modelo

$R^2 = 0.30$ (explica el 29.59% de la variabilidad).

Significancia global: $F = 7.98, p < .001$.

Variables no significativas: Nivel de importancia, tener perfiles en *Facebook, Twitter, Instagram, YouTube*.

Supuestos cumplidos

	Coefficientes No estandarizados	Coefficientes Estandarizados			
Modelo	B	Beta	Error estándar	t	p
Constant	1.5		0.5	2.99	.003
Ha recibido formación en competencias interculturales	-0.47	-0.16	0.19	-2.52	.013
Grado de importancia	0.17	0.1	0.12	1.47	.144
Aplicación de principios propios de una educación intercultural	0.47	0.31	0.11	4.4	<.001
Tener perfil en <i>Facebook</i>	0.37	0.08	0.32	1.18	.241
Tener perfil en <i>Twitter (X)</i>	-0.07	-0.02	0.21	-0.34	.737
Tener perfil en <i>Instagram</i>	0.13	0.04	0.23	0.55	.581
Tener perfil en <i>LindedIn</i>	-0.52	-0.14	0.24	-2.13	.034
Tener perfil en <i>Youtube</i>	-0.16	-0.05	0.22	-0.7	.482
Tener perfil en <i>TikTok</i>	-0.44	-0.15	0.21	-2.08	.039
Utiliza redes sociales con alumno	-0.81	-0.22	0.23	-3.52	.001

Normalidad de residuos: Confirmada por Shapiro-Wilk ($p = .078$) y Anderson-Darling ($p = .092$).

No autocorrelación: Test Durbin-Watson = 1.98 ($p = .857$).

Sin multicolinealidad: Todos los VIF < 1.5.

Residuo

	Min	Q1	Mediana	Q3	Max	Media	Desviación típica
Residuo	-3	-0.89	-0.01	0.87	2.65	0	1.18
Residuo estándar	-2.53	-0.77	0	0.74	2.26	0	1

5. DISCUSIÓN

De acuerdo con los datos analizados, en relación con la importancia atribuida a las prácticas de gestión de la diversidad cultural (OE1), los resultados reflejan que el profesorado universitario encuestado reconoce ampliamente

la diversidad como un valor central en la educación superior, priorizando la creación de ambientes de respeto y la formación en competencias interculturales como estrategias fundamentales para la convivencia y el aprendizaje inclusivo. La diferencia de valoración entre mujeres y hombres, así como entre grupos etarios, sugiere que la sensibilidad hacia la diversidad y la inclusión está mediada por experiencias y trayectorias personales, siendo las mujeres y los docentes jóvenes quienes muestran un mayor énfasis en la representación cultural y la participación del estudiantado. Sin embargo, tanto en universidades públicas como en instituciones privadas, la comunicación intercultural y el uso del lenguaje inclusivo, aunque reconocidos, quedan en un segundo plano respecto a la convivencia y el respeto, lo que evidencia retos pendientes para profundizar en prácticas pedagógicas que promuevan el diálogo y la equidad en la diversidad. Estos hallazgos coinciden con la literatura que señala la necesidad de fortalecer la formación docente en interculturalidad y de avanzar en políticas institucionales que integren de manera transversal la gestión de la diversidad cultural en el currículo universitario.

Igualmente, los resultados permiten constatar que existe una relación positiva y significativa entre la importancia que el profesorado atribuye a la diversidad cultural y el uso de redes sociales con criterios de inclusión (OE2), aunque esta es débil. Cuando se consideran otros factores, la formación específica y la frecuencia en el uso de redes sociales resultan ser predictores más relevantes que la importancia atribuida per se. En relación con ello, y partiendo de la constatación de que las noticias falsas vinculadas a colectivos vulnerables han actuado como catalizador para la proliferación de discursos discriminatorios y estigmatizantes³⁴, el presente estudio comparte con autores como Melo Pfeifer, Zembylas, y Zait³⁵ la relevancia que tiene promover competencias interculturales para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La razón es que estas constituyen herramientas básicas a

³⁴ CULLOTY, Eileen, SUITER, Jane, "How online disinformation and far-right activism is shaping public debates on immigration", en TUMBER, Howard, WAISBORD, Silvio (eds.), *The Routledge companion to media disinformation and populism*, Routledge, 2020; LILLEKER, Darren G., "Politics in a post-truth era", *International Journal of Media y Cultural Politics*, vol.14, num. 3, 2018, pp. 227-282.

³⁵ MELO PFEIFER, Silvia, DEDECEK, Helena, "Transforming disinformation on minorities into a pedagogical resource: Towards a critical intercultural news literacy", *Media and Communication*, vol. 10, num. 4, 2022, pp. 338-346; ZAIT, Adriana "Hate speech and fake news-Fate or issue to tackle?", cit. ZEMBYLAS, Michalinos, "Post-truth as difficult knowledge: Fostering affective solidarity in anti-racist education", *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 30, num. 2, 2022, pp. 295-310.

la hora de generar conciencia sobre el valor de la diversidad y contrarrestar la proliferación de las *fake news* que lo socaban. De manera más específica, se argumenta que la educación intercultural debe abarcar una comprensión crítica de los medios de comunicación que contribuya a una nueva alfabetización informativa³⁶.

En este contexto, el concepto de alfabetización digital engloba una serie de desafíos y problemáticas vinculadas al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, que afecta tanto a docentes como a estudiantes, tal y como lo señalan Audrin y Triyana³⁷.

6. CONCLUSIONES

Este estudio subraya la urgencia de abordar las noticias falsas, particularmente aquellas vinculadas a colectivos vulnerables, que actúan como catalizadoras de discursos discriminatorios y estigmatizantes³⁸. Para contrarrestar este fenómeno, los hallazgos destacan la relevancia de integrar competencias digitales e interculturales tanto en la formación inicial como en las prácticas continuas del profesorado universitario³⁹.

Promover estas competencias se considera fundamental para generar conciencia sobre el valor de la diversidad y luchar contra la proliferación de desinformación que la socava. Este hallazgo se corresponde con lo que la literatura ha puesto de manifiesto a propósito del rol del profesorado como agente clave para materializar la interculturalidad. Molina et al.⁴⁰ muestran,

³⁶ HAJISOTERIOU, Christina, "Rethinking education in the light of post-truth new racism and xenophobia: The need for critical intercultural media and news literacy", cit.

³⁷ AUDRIN, Catherine, AUDRIN, Bertrand, "Key factors in digital literacy in learning and education: A systematic literature review using text mining", cit.; TRIYANA, I Gusti Ngurah, CANDIASA, I Made "Revitalizing digital technology literacy in education: A systematic literature review and framework development", *Synesis*, núm. 15, 2023, pp. 254-272.

³⁸ LILLEKER, Darren G., "Politics in a post-truth era", *International Journal of Media and Cultural Politics*, vol. 14, num. 3, 2018, pp. 227-282; CULLOTY, Eileen, SUITER, Jane, "How online disinformation and far-right activism is shaping public debates on immigration", cit.

³⁹ SHLIAKHOVCHUK, Elena, "After cultural literacy: New models of intercultural competency for life and work in a VUCA world", *Educational Review*, vol. 73, num. 2, 2021, pp. 229-250; RANIERI, Maria, NARDI, Andrea, FABBRO, Francesco, "Teachers' professional development on media and intercultural education: Results from some participatory research in Europe", cit.

⁴⁰ MOLINA ANDRADE, Adela, MOSQUERA SUÁREZ, Carlos Javier, UTGES VOLPE, Graciela Rita, MOJICA RÍOS, Lyda, CIFUENTES ARCILA, María Cristina, REYES

por ejemplo, que las concepciones docentes sobre la diversidad influyen directamente en las prácticas pedagógicas, y que el profesorado debe actuar como mediador intercultural, integrando distintos saberes para promover aprendizajes significativos. A su vez, Chica et al.⁴¹ han enfatizado la necesidad de superar un paradigma meramente cognitivista, incorporando la dimensión emocional y cultural en la formación docente. En la misma línea, Herrera Siles⁴² subraya que la formación del profesorado universitario debe integrar conocimientos endógenos y exógenos, fortaleciendo el vínculo con las comunidades y adoptando metodologías participativas que reflejen la diversidad cultural del contexto. Por último, Díaz et al.⁴³ analizan el uso de las redes sociales como herramienta pedagógica para fomentar la interculturalidad, demostrando que estas plataformas, bien orientadas, pueden fortalecer la identidad cultural y generar espacios de respeto, colaboración y diálogo entre culturas en la educación superior

Los resultados evidencian que el profesorado universitario estudiado reconoce ampliamente la diversidad cultural como un valor central en la educación superior, tesis que se corresponde con las consideraciones defendidas por Pareja de Vicente et al.⁴⁴, quienes identifican en este colectivo una alta valoración de la diversidad cultural como principio, aunque persistan resistencias estructurales que dificultan su incorporación real al aula. A su vez, Prodanova y Kocarev⁴⁵ han destacado que los profesores que conciben la diversidad como valor ético desarrollan mayores competencias interculturales

RONCANCIO, Jaime Duvan, PEDREROS MARTÍNEZ, Rosa Inés, *Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014.

⁴¹ CHICA, Olga Cleo, SÁNCHEZ, Jorge Osvaldo, PACHECO, Arturo, "A look at teacher training in Colombia: The utopia of emotional training", *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, num. 4, 2020, pp. 283-296.

⁴² HERRERA, Sorayda Del Carmen, "La formación del profesorado para la práctica de la interculturalidad en educación superior", *Revista Universitaria del Caribe*, vol. 23, num. 2, 2019, pp. 91-96.

⁴³ DIAZ QUICHIMBO, Danilo Marcelo, CRESPO ASQUI, Jeferson Dario, CONTRERAS MOINA, Mónica Joselyn, "Las redes sociales para fomentar la interculturalidad en la educación superior", *Revista Andina de Educación*, 2021, vol. 5, num. 1. pp. 1-7

⁴⁴ PAREJA-DE-VICENTE, Dolores, SANTOS-VILLALBA, María Jesús, ALCALÁ-DEL-OLMO, María José, LEIVA-OLIVENCIA, Juan José, "Conciencia educativa intercultural del profesorado universitario a través de fondos de conocimiento en tiempos de pandemia", *Cuestiones pedagógicas*, vol. 30, num. 1, 2021, pp. 11-24.

⁴⁵ PRODANOVA, Jana, KOCAREV, Ljupco "Professors' identity and interaction in a culturally diverse higher education environment", *SSRN Electronic Journal*, num. 1, 2022.

y actitudes de apertura, mientras que quienes la perciben como un obstáculo tienden a reproducir prácticas homogeneizadoras.

El profesorado encuestado prioriza además la creación de ambientes de respeto y la formación en competencias interculturales como pilares para la convivencia y el aprendizaje inclusivo. Si bien existe una fuerte conciencia y compromiso con la promoción de la diversidad cultural, se observan sin embargo diferencias de valoración por género y grupos etarios. En este sentido, las mujeres y los docentes más jóvenes tienden a dar mayor importancia a la representación cultural y a la participación del estudiantado en discusiones sobre diversidad.

A pesar de este reconocimiento general, la comunicación intercultural y el uso del lenguaje inclusivo son menos priorizados que el ambiente de respeto y la convivencia. Tanto en universidades públicas como privadas, estos aspectos quedan en un segundo plano, lo que señala retos pendientes para profundizar en prácticas pedagógicas que fomenten el diálogo y la equidad en la diversidad.

En cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, se constata que el concepto de alfabetización digital abarca un elenco de desafíos relacionados con su uso en procesos educativos, que afectan tanto a docentes como a estudiantes. Existe una relación positiva y significativa, aunque débil, entre la importancia que el profesorado otorga a la diversidad cultural y el uso responsable de las redes sociales con criterios de inclusión. Sin embargo, cuando se consideran otros factores, la formación específica en competencias interculturales y la frecuencia del uso de las redes sociales emergen como predictores más relevantes del uso responsable que la importancia atribuida per se. Esto sugiere que la simple valoración de la diversidad no se traduce automáticamente en un uso inclusivo y responsable de las herramientas digitales si no va acompañada de capacitación y práctica efectiva.

Por tanto, es crucial que la educación intercultural se transforme para incluir una comprensión crítica de los medios de comunicación que contribuya a una nueva alfabetización informativa. La formación docente debe ser fortalecida en competencias interculturales y se deben impulsar políticas institucionales que integren la gestión de la diversidad de manera transversal en el currículo universitario. Abordar la desinformación y las noticias falsas surge así como un reto prioritario, en el que la alfabetización digital y la competencia informativa crítica son decisivas, aunque su integración en la formación de educadores aún es incipiente.

7. PROSPECTIVA

En un escenario prospectivo, los desafíos asociados a la proliferación de noticias falsas adquieren una complejidad creciente al entrelazarse con el uso intensivo de inteligencia artificial en contextos educativos. No se trata únicamente de que los sistemas generativos –como los grandes modelos de lenguaje o las redes generativas adversariales– puedan reproducir y perfeccionar contenidos falsos, sino de que esta capacidad incide directamente en la forma como se construyen los saberes, se configuran las identidades culturales y se ejercen los derechos fundamentales en entornos digitales de aprendizaje⁴⁶.

En este marco, la formación docente deberá evolucionar hacia un modelo que no solo incorpore alfabetización mediática e informacional, sino que integre competencias interculturales críticas capaces de cuestionar los sesgos, narrativas hegemónicas y desigualdades que las tecnologías pueden reproducir. Esto implica orientar futuras investigaciones hacia el diseño de estrategias pedagógicas que combinen el uso ético de la IA con enfoques de educación intercultural, capaces de contrarrestar la desinformación y promover la justicia epistémica en contextos universitarios diversos. Asimismo, resulta necesario avanzar en el desarrollo de políticas institucionales y marcos normativos que regulen el uso de herramientas digitales en la formación docente, promoviendo entornos educativos seguros, inclusivos y culturalmente respetuosos. Solo desde esta articulación entre tecnología, ética y diversidad será posible enfrentar los nuevos retos que plantea el ecosistema digital para la educación superior y el ejercicio efectivo de los derechos humanos⁴⁷.

Por último, específicamente, para el caso colombiano, es necesario cerrar la brecha que la literatura especializada ha puesto de manifiesto a propósito de la persistencia de marcos institucionales que dificultan, cuando no claramente impiden, la consolidación de prácticas pedagógicas genuinamente interculturales y diversas. En este sentido, los estudios de Castillo y Caicedo⁴⁸ han denunciado la existencia de una “injusticia cognitiva” en la universi-

⁴⁶ ZEMBYLAS, Michalinos, “A decolonial critique of diversity: Theoretical and methodological implications for meta-intercultural education”, *Intercultural education*, vol. 34, num. 2, 2023, pp. 118-133.

⁴⁷ PARKER, Lana, *Education in the age of misinformation*, Palgrave Macmillan, 2023.

⁴⁸ CASTILLO GUZMÁN, Elisabeth, CAICEDO ORTIZ, José Antonio, “Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana”. *Nómadas*, num. 44, 2016, pp. 147-165.

dad colombiana: así, pese a los programas de acceso y la puesta en práctica de acciones afirmativas, las instituciones reproducen jerarquías coloniales que invisibilizan los saberes afro e indígenas. Estas conclusiones se vinculan con las de Castillo Guzmán⁴⁹, quien advierte que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación, aunque reconocidas por ley, carecen de aplicación efectiva y permanecen atrapadas en un currículo monocultural que perpetúa la desigualdad epistémica.

8. LIMITACIONES

Dado que no se aplicó un muestreo probabilístico ni se estratificó por áreas de conocimiento ni por regiones, se reconocen imprecisiones en las inferencias practicadas con estas variables. En su lugar se ha optado por la cautela interpretativa. En futuras réplicas se recomienda llevar a cabo un muestreo estratificado por áreas de conocimiento y regiones, ampliándolo además a universidades privadas.

NELCY YOLY VALENCIA OLIVERO
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
Avenida de La Paz, 137
26006 Logroño, La Rioja
e-mail: nelcyolyvalencia@unir.net

M. LOURDES SANTOS PÉREZ
Universidad de Salamanca
Patio de Escuelas, 1
37008 Salamanca
e-mail: lula@usal.es

⁴⁹ CASTILLO GUZMÁN, Elisabeth, “¿Podemos ser Interculturales? La formación docente en Colombia”, *Textos e Debates*, vol. 2, num. 33, 2020, pp. 17-32.