

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE ANTROPOLOGÍA



TESIS

**EXTENSIONES TECNOLÓGICAS: UNA APROXIMACIÓN A LA
ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO -
UNSAAC, 2024-2025**

PRESENTADO POR:

Br. LILIANA CRUZ PERALTA

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA**

ASESORA:

Dra. CARMEN ESCALANTE GUTIERREZ

CUSCO - PERÚ

-2026-



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el Asesor Carmen Escalante Gutierrez.....
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de investigación/tesis titulada: Extensiones Tecnológicas:
Una Aproximación a la alfabetización
Digital en el Ambito Universitario
UNSAAC 2024-2025.....

Presentado por: Liliana Cruz Peralta..... DNI N° 75853498

presentado por: DNI N°:

Para optar el título Profesional/Grado Académico de Licenciada en
Antropología.....

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 3 veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de
Similitud en la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 3 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	☒
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	☐
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	☐

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 28 de Agosto..... de 2026.....

C Escalante

Firma

Post firma Dra. Carmen Escalante Gutierrez

Nro. de DNI 23893420

ORCID del Asesor 0000-0002-6314-4808

Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: oid: 27259:618135730

LILIANA CRUZ PERALTA

EXTENSIONES TECNOLÓGICAS UNA APROXIMACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ...



Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:618135730

Fecha de entrega

28 ago 2026, 3:52 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

28 ago 2026, 3:59 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

EXTENSIONES TECNOLÓGICAS UNA APROXIMACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN EL ÁMBIT....pdf

Tamaño del archivo

2.4 MB

165 páginas

47.123 palabras

281.257 caracteres

3% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 2%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 2%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Resumen

La educación superior en la era digital se caracteriza por una exposición constante a tecnologías que atraviesan la cotidianidad universitaria. Para estudiantes y profesores, esto supone adoptar nuevos entornos, integrarlos y darles forma. El presente estudio busca analizar la configuración de la alfabetización digital en el ámbito universitario a partir de las experiencias de los actores sociales en distintas facultades de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados que atribuyen a lo digital en el espacio académico.

A partir del análisis cualitativo, los resultados evidencian que la alfabetización digital es un fenómeno social condicionado por formas de comprensión situada, una integración heterogénea y las dinámicas de gestión de la existencia institucional. Asimismo, se identifica una notable agencia de los sujetos frente a la tecnología disponible y las normativas vigentes, demostrando que dotan de sentido a la materialidad tecnológica y las reglas institucionales que pretenden normar su actuar.

Palabras clave: Educación superior, Estudiantes, Experiencias, Profesores, Tecnologías digitales

Abstract

Higher education in the digital era is characterized by a constant exposure to technologies that permeate daily university life. For both students and faculty, this implies adapting to, integrating, and shaping new environments. This study aims to analyze the configuration of digital literacy within the university context, based on the experiences of social actors across various faculties at the Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. The research was conducted using a qualitative approach, oriented toward understanding the meanings attributed to the digital realm within the academic sphere.

Based on the qualitative analysis, the results demonstrate that digital literacy is a social phenomenon conditioned by forms of situated understanding, heterogeneous integration, and the management dynamics of institutional existence. Furthermore, a notable agency of the subjects is identified in relation to the available technology and current regulations, demonstrating that they endow technological materiality and the institutional rules intended to govern their actions with meaning.

Keywords: Digital technologies, Experiences, Faculty, Higher education, Students.

“La necesidad de establecer comunidades on line, se puede entender, por una parte, como la recuperación ilusoria de los lazos comunitarios pero en un formato light, que integre pero que no amarre, que contenga pero que no prescriba, que escuche pero que no juzgue, que ayude pero que no exija nada a cambio.”

Rosalía Winocur, Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre, 2009

Introducción

La investigación titulada “Extensiones tecnológicas: una aproximación a la alfabetización digital en el ámbito universitario - UNSAAC, 2024-2025” se adentra en las múltiples perspectivas sobre lo digital en los procesos de formación académica de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), enfocando a dos actores sociales institucionales del sistema: estudiantes y profesores.

En la actualidad, las universidades se encuentran frente a un desafío ineludible: reinventarse en una localidad digital-material que transforma radicalmente las maneras de interactuar, enseñar, aprender, y generar conocimiento. Este entorno atraviesa todas las disciplinas y moviliza las prácticas académicas.

La presente investigación se estructura en cuatro capítulos:

En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos generales y específicos, la justificación del estudio. Asimismo, abarca las bases teóricas conectadas al conocimiento científico existente. Se incluye un análisis del estado de la cuestión sobre investigaciones previas en este campo adicionando el marco conceptual. Además, se detalla la metodología, describiendo el método, nivel, el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, aspectos éticos, población, muestra, unidad de análisis, de observación; y, los métodos y técnicas de análisis que se utilizan para abordar los objetivos propuestos. En el siguiente capítulo, se presenta el escenario de investigación.

En el tercer capítulo se presentan los resultados derivados del análisis de las entrevistas y observaciones. Las evidencias se organizan en categorías y subcategorías que emergieron del proceso de codificación, mostrando a los involucrados que configuran el fenómeno estudiado.

En el cuarto capítulo: la discusión donde se valora la relevancia y reconoce las limitaciones. Se buscó establecer conexiones entre las experiencias relatadas y los conceptos analíticos, abriendo posibilidades para futuras líneas de investigación.

Finalmente se da a conocer las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I: Planteamiento del problema, marco teórico y metodología de la investigación

1.1 Problema de investigación

La dinámica universitaria actual se desarrolla en medio de un proceso disruptivo permanente, donde no existe un estado de estabilidad debido al cambio permanente de materialidades tecnológicas y a las actualizaciones constantes en sistemas digitales, dinámicas que sirven como base para la aparición de redes funcionales cada vez más complejas, catalizadoras y multidireccionales desde el punto de quiebre que significó la pandemia del coronavirus en el año dos mil veinte. En este contexto, la comunidad académica ha transformado de manera significativa los modelos digitales, adoptando la tecnología como uno de los principales mediadores. Estas nuevas maneras de interacción redefinen la experiencia en la educación superior, amplían las fronteras físicas desde las cuales se comprendían y habitaban el entorno de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, no ocurre de manera uniforme por las distintas experiencias, trayectorias, recursos tecnológicos de los actores universitarios.

Hilbert et al. (2021) señalan que la transformación digital en las universidades impulsa la optimización de los procesos institucionales al favorecer la incorporación, permanencia de estudiantes, mejorar la experiencia académica y de investigación, además de fortalecer la relación entre la universidad y la sociedad. Asimismo, permite desarrollar programas de formación personalizada, promover la preparación profesional en ecosistemas más ágiles.

En definitiva, este fenómeno ha generado la exigencia institucional y social generalizada de contar con capital digital, el cual es presentado como un requisito homogéneo, suponiendo que todos los estudiantes y profesores poseen los mismos *habitus*. Sin embargo, esta presunción invisibiliza las diferencias reales en la manera en la que se comprende, integra y gestiona, generando una tensión cuando el sujeto experimenta *in situ* la interacción en los espacios físicos y virtuales.

Es así, que, la alfabetización digital se erige como base operativa esencial para afrontar los desafíos de la cultura tecnológica contemporánea caracterizada por la

obsolescencia acelerada, dicha alfabetización habilita la interacción reflexiva con los entornos digitales, también garantiza la adaptación constante frente a innovaciones como la inteligencia artificial generativa, así como la construcción de relaciones equilibradas entre seres humanos y sistemas tecnológicos, sustentadas en procesos de aprendizaje permanente, reaprendizaje y desaprendizaje, que aseguran la actualización continua de conocimientos y capacidades (UNESCO, 2025).

La ausencia de alfabetización digital restringe el desarrollo del potencial y acentúa las desigualdades presentes en el ámbito universitario, convirtiéndose así, un reto decisivo para alcanzar una educación de calidad en consonancia con el ODS 4 (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4); ausencia que se encuentra intensificada por la formación previa fragmentaria o inexistente, generando procesos de exclusión, condicionantes de las formas de interacción académica y limitantes de las posibilidades de experimentación y producción del saber.

La situación descrita evidencia la necesidad de incorporarla como un canal utilitario y un campo de producción reflexiva y crítica que articule las prácticas académicas con las transiciones sociotecnológicas vigentes.

Esta investigación se inscribe en el campo emergente de la antropología digital —también denominada ciberantropología o tecnoantropología—, disciplina que reconoce lo digital y su entramado tecnológico como una dimensión constitutiva de la cultura. Bajo este enfoque, lo digital no se limita únicamente a ser un soporte instrumental inmóvil, sino que se configura como un espacio simbólico capaz de modelar prácticas cotidianas y generar nuevas interpretaciones del habitar.

Si la alfabetización digital no se atiende; estudiantes y profesores quedarán expuestos a una realidad marcada por un creciente distanciamiento de las instituciones y comunidades socio-académicas de circulación de conocimiento, favoreciendo procesos de autoexclusión del ecosistema universitario global donde el capital digital constituye un dominio prioritario.

Con el propósito de abordarla, el trabajo investigó las dinámicas de alfabetización digital de estudiantes y profesores de las siguientes facultades: Facultad de Ingeniería de Procesos, Ciencias de la Salud, Economía, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco donde ambos actores interactúan cotidianamente. El estudio se enfocó en entornos *onlife*

académicos, herramientas de inteligencia artificial y plataformas online. El análisis de estos escenarios demuestra el desarrollo de la alfabetización fluctuando en función de las interacciones sociales dentro del campus, el rol académico y los marcos normativos de la universidad.

Desde esta perspectiva, se optó por centrar la investigación en las siguientes preguntas:

1.2 Planteamiento del problema de investigación

1.2.1 *Pregunta general*

¿Cómo es la alfabetización digital en el ámbito universitario - UNSAAC, 2024-2025?

1.2.2 *Preguntas específicas*

¿De qué manera se comprende a la alfabetización digital en el ámbito universitario - UNSAAC, 2024-2025?

¿Cómo se integra la alfabetización digital en el ámbito universitario – UNSAAC, 2024-2025?

¿De qué manera se gestiona la alfabetización digital en el ámbito universitario- UNSAAC, 2024-2025?

1.3 Objetivos

1.3.1 *Objetivo general*

Analizar la alfabetización digital en el ámbito universitario – UNSAAC, 2024-2025.

1.3.2 *Objetivos Específicos*

Conocer la comprensión sobre la alfabetización digital en el ámbito universitario - UNSAAC, 2024-2025.

Identificar la integración de la alfabetización digital en el ámbito universitario – UNSAAC, 2024-2025.

Explorar la gestión de la alfabetización digital en el ámbito universitario-UNSAAC, 2024-2025.

1.4 Justificación

El 19 de agosto de 2025, Infobae informó sobre un estudio de UDocz sobre el impacto de la inteligencia artificial en universidades peruanas. Los resultados muestran que sólo el 21% de los estudiantes se siente preparado para aplicarla en el ámbito laboral. Asimismo, apenas el 8% de los profesores la incorpora en sus prácticas de enseñanza. Estas cifras evidencian la carencia de la formación académica actual en alfabetización digital dentro de las instituciones. Sin embargo, ¿se conoce qué experiencias atraviesan y las razones por las que ocurren de acuerdo a su contexto?

La presente investigación sobre alfabetización digital en el ámbito universitario – UNSAAC, 2024-2025, resulta determinante para conocer estas experiencias en la educación superior que hasta el momento han sido tomadas desde un punto de vista meramente numérico. La contribución esencial de esta investigación radica en la identificación de las perspectivas sobre la comprensión, integración y gestión de lo digital. Al explorarlas, se busca obtener data de las circunstancias reales que enfrentan en el engranaje de relaciones con lo digital.

La relevancia se refleja en la creciente demanda de capital digital en el mundo académico. Por lo tanto, esta investigación significa un avance para este terreno poco explorado; además de ser informativo para los responsables de instituciones de educación superior, quienes podrán utilizar los resultados para implementar sistemas que fortalezcan el campo de transformación digital alineado a una política institucional que busque la excelencia.

Finalmente, este estudio se orienta a poner en evidencia lo tecnológico como un eje constitutivo de la educación superior, además de reconocer a la alfabetización digital como fenómeno en proceso de construcción en el que estudiantes y profesores generan, comparten y transforman significados reflexiva y críticamente. Al atender las voces que emergen de estas interacciones, se favorece la creación de un entorno académico recíproco, capaz de potenciar el aporte de cada sujeto social.

1.5 Marco Teórico

A medida que la sociedad se digitaliza, la alfabetización se ha convertido en un fenómeno social necesario a tomar en cuenta sobre todo por la oportunidad que representa en el campo académico, pero el proceso de incorporación a este nuevo hecho social en la universidad no es inmediato ni de alcance absoluto, sino que conlleva condicionantes *online*, *offline* y virtuales.

Para el presente trabajo se toma en cuenta las siguientes teorías:

La teoría de McLuhan aporta una base teórica para analizar la alfabetización digital como un proceso de medios, los cuales vienen a ser extensiones de los sentidos y capacidades que conectan al mundo académico, facilitando la conexión a través de redes de dependencia.

Por otro lado, la teoría del actor-red de Latour invita a incluir a los actores, tanto humanos como no humanos en una red compleja, donde las tecnologías actúan como elementos mediadores, potenciando las capacidades de acción. Esta perspectiva permite entrelazar el capital digital con la transformación de los actores en "blancos móviles".

A su vez, la teoría de la práctica de Bourdieu también proporciona un enfoque crítico sobre las disposiciones adquiridas, *habitus*, en las actitudes de los individuos hacia la comprensión, integración y gestión de las herramientas digitales tangibles e intangibles. En este sentido, tanto estudiantes como profesores pueden estar inmersos en patrones de comportamiento que dificultan la incorporación funcional de las tecnologías en su cotidianidad universitaria. Finalmente, la teoría del poder de Foucault se utiliza para escudriñar sobre la alfabetización digital en la cual se pueden reproducir estructuras de poder que favorecen a quienes poseen el capital necesario, mientras excluyen a aquellos que no cuentan con él.

A continuación, se profundizará en la fundamentación:

1.5.1 Bases teóricas

Teoría de los Medios

Dentro de esta dinámica de mediación tecnológica, la integración de dispositivos digitales y plataformas sociotécnicas al trayecto y a las experiencias de

movilidad de los sujetos de estudio expone una infraestructura comunicacional que se desarrolla y sostiene en condiciones de asimetría y mutación perceptual. La presencia de las tecnologías de la información y la comunicación suscita nuevas consideraciones y posibilidades desde la perspectiva epistemológica de Marshall McLuhan. En las corrientes teóricas tradicionales, estos soportes técnicos han recibido una atención predominantemente instrumental, soslayando su dimensión ontológica como extensiones psíquicas y sociales que reconfiguran las coordenadas espaciotemporales del sujeto contemporáneo. La relevancia de un artefacto tecnológico reside en el patrón que introduce en las asociaciones humanas, operando como un entorno invisible que modela la estructura cognitiva y relacional de los actores sociales. Por otro lado, en el contexto de las transformaciones mediáticas contemporáneas, el ecosistema digital se ha convertido en un eje central para comprender las dinámicas de interconexión global. Este entorno tecnosocial conecta flujos informacionales transnacionales que reflejan formas complejas de gubernamentalidad y producción de subjetividades, las cuales se materializan, entre otros aspectos, en una saturación sensorial y en la emergencia de lo que McLuhan denominó la "aldea global". No obstante, lejos de constituir un espacio de homogeneización armónica, este constructo tecnosocial opera como un campo de tensiones donde la simultaneidad genera tanto la disolución de las fronteras tradicionales como las dinámicas de vigilancia (McLuhan, 1962, 1996). Si bien los entornos mediáticos suelen ser entendidos como canales neutros que facilitan la transmisión de datos, en el marco de los medios, estos no solo son territorios tecnosociales donde se produce y reproduce la alienación o el determinismo técnico, sino también espacios donde se despliegan estrategias de hibridación, apropiación y agencia de quienes la usan. Las tácticas de resistencia medial implican formas alternativas de comunicación que buscan sostener los vínculos relacionales y la autonomía en contextos de materialidades tecnológicas heterogéneas.

McLuhan (1996) sostiene que en la sociedad actual las acciones y reacciones ocurren de manera casi simultánea, lo que transforma nuestra experiencia del tiempo y el espacio, aunque seguimos pensando con esquemas fragmentados propios de la etapa preeléctrica.

La etapa preeléctrica fomentó un pensamiento lineal, secuencial y analítico, donde el conocimiento se organiza por partes. Este modelo sigue siendo la base de

la institución universitaria moderna. Sin embargo, el entorno digital transforma esa estructura. La hipertextualidad, la simultaneidad e interconexión global favorecen un pensamiento más reticular que lineal. En lugar de recorrer un argumento paso a paso, los estudiantes y profesores navegan entre múltiples fuentes, ventanas y formatos al mismo tiempo. La experiencia cognitiva se vuelve más dinámica, pero también más dispersa.

Hoy en día, la inteligencia artificial, se convierte en el medio de extensión de capacidades; herramientas basadas en modelos generativos reorganizan la información de manera instantánea, integrando múltiples fuentes y perspectivas en una sola respuesta. En cierta medida produce la ruptura con la fragmentación disciplinar tradicional, ya que la IA opera mediante redes de relaciones de simultaneidad y no únicamente mediante categorías rígidas; conocimiento presentado como un sistema interconectado más que como una suma de partes aisladas.

Se vive en una superposición de paradigmas: pensar con esquemas fraccionados heredados de la imprenta, ante el producir y acceder al conocimiento mediante tecnologías que operan en red. Los medios son canales de transmisión y extensiones del ser humano, son las prolongaciones sensoriales, subjetivas y arquitecturas cognitivas con la capacidad de procesamiento de datos.

La alfabetización digital lo comprende de esa manera, “el medio es el mensaje”; no es el contenido *per se* lo que transforma la experiencia universitaria, por el contrario, es la manera en que las tecnologías configuran nuestros modos de percibir, relacionarnos y producir conocimiento. Los entornos digitales funcionan como extensiones de la mente, los sentidos y las prácticas institucionales, instalando una lógica de simultaneidad, dinamismo volátil, interconexión y participación colectiva que moldea la conciencia social y altera el ritmo de las interacciones cotidianas. Por ello, la limitación a un dominio técnico de dispositivos es insuficiente; demanda ser crítico para interpretar y crear significados en un mundo mediado por pantallas, algoritmos¹ y plataformas. Cada medio amplifica ciertas capacidades humanas y “amputa” otras: en la universidad, lo digital potencia la inmediatez, la colaboración y el acceso al

¹ El término algoritmo se entiende como un conjunto ordenado y finito de operaciones que permite hallar la solución de un problema.

conocimiento, pero también trae desafíos éticos - cognitivos, como la sobrecarga informativa o la tendencia a un pensamiento más superficial. Entender esta tensión es importante para pensar la alfabetización digital también como un proceso de ubicuidad y reordenamiento en la agencia.

Teoría del actor-red

La Teoría del Actor-Red (TAR o ANT, por sus siglas en inglés Actor-Network Theory), se introduce en el aparato conceptual de esta investigación como un enfoque epistemológico que define la ontología de lo social. Frente a los paradigmas sociológicos tradicionales que conciben "lo social" como una sustancia preexistente o una fuerza explicativa autónoma, Latour (2008) propone las asociaciones, donde la realidad se entiende como el resultado material y dinámico de redes heterogéneas en constante entramado. La piedra angular de la TAR radica en el principio de simetría generalizada, un quiebre teórico radical que desmantela el dualismo cartesiano sujeto-objeto al otorgar capacidad de agencia tanto a entidades humanas como no humanas. En esta matriz conceptual, ambos elementos se unifican bajo la categoría de "actantes". Un actante carece de propiedades intrínsecas o esencias previas; su identidad, intencionalidad y poder se constituyen de manera relacional, emergiendo exclusivamente a partir de los modos de asociación y los flujos de traducción dentro de la red. En consecuencia, el imperativo metodológico de la TAR no consiste en encuadrar los fenómenos dentro de estructuras macro o microestructurales ya dadas, significa rastrear minuciosamente las conexiones, alianzas y mediaciones mediante las cuales una red se estabiliza, se institucionaliza o se transforma. La adopción de este marco permite examinar el objeto de estudio desde una perspectiva relacional no determinista, asumiendo que los procesos investigados se co-producen en la interacción continua entre agentes humanos y sus soportes materiales y tecnológicos.

Desde la teoría del actor-red propuesta por Latour (2008), un "actor" no es la fuente original de una acción, sino el punto donde convergen múltiples fuerzas, prácticas y entidades. En el espacio universitario, esta mirada permite comprender que estudiantes y profesores no actúan de manera inconexa o atomizada, en su lugar son atravesados por sistemas, redes y tecnologías que median cada movimiento.

La alfabetización digital se vuelve entonces un fenómeno relacional dependiente también de las cualidades individuales y de cómo se ensamblan con materialidades, normas académicas y flujos de información. Cuando se carece de capital digital o acercamiento adecuado a la tecnología, la capacidad de actuar se ve restringida; se transforma en un “blanco móvil”, vulnerable dentro de la red, condicionado por las exigencias de circular, producir y responder en entornos digitales.

En este marco, la incorporación de tecnologías digitales configura las prácticas en la educación superior; las redes que antes eran estables se reensamblan. Alfabetizar digitalmente significa integrar a los sujetos en tramas vivas de acción, donde lo humano y lo tecnológico no son polos opuestos, son elementos que se componen mutuamente a fin de cumplir una función. Así, cada interacción académica —una clase virtual, un archivo compartido, una plataforma institucional— se convierte en un acto de co-construcción simbólica entre personas y artefactos, un proceso continuo donde la universidad se reconstruye a medida que sus actores aprenden a habitar estas redes.

Teoría de la Práctica

Bourdieu (1997) basado en el concepto de habitus, sostiene que muchas acciones humanas no se originan en una intención consciente, sino en disposiciones adquiridas que guían la acción hacia determinados fines, sin que sea necesario que esos fines sean conscientes desde el principio. Tanto profesores como estudiantes pueden actuar en función de patrones de comportamiento arraigados, que no necesariamente se adaptan a las exigencias del mundo digital actual. Por ejemplo, un profesor que ha sido formado en y con métodos tradicionales puede desestimar las herramientas digitales no porque no las comprenda, sino porque su habitus no incluye una predisposición a considerar su uso como parte de sus prácticas.

Este fenómeno también es visible en los estudiantes, quienes pueden haber internalizado la idea de que la educación superior se basa en la ósmosis social; la disposición hacia la tecnología puede llegar a ser limitada porque el habitus ha enseñado a valorar otros métodos de adquisición de conocimientos, lo cual pasa a crear un círculo vicioso continuo, donde puede existir resistencia en adoptar nuevas herramientas.

La reproducción y resistencia en condiciones de asimetría estructural, la incorporación de las disposiciones corporales y los esquemas de percepción de los sujetos desentraña un anclaje ontológico que se desarrolla y sostiene en condiciones de vulnerabilidad. En los estudios de la acción social, esta noción ha recibido una atención medular por su capacidad para superar la dicotomía estéril entre el objetivismo estructuralista y el subjetivismo fenomenológico (Bourdieu, 1979, 1997). Definido como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, de estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, el habitus opera como una ley inmanente interiorizada por los sujetos a través de la socialización y la internalización de la exterioridad. El constructo constituye una matriz generativa de prácticas y representaciones que encarna la historia incorporada, modelando el sentido práctico y la corporalidad de los actores en el espacio social. En el contexto de las asimetrías de poder contemporáneas, el análisis de las prácticas de los agentes se ha convertido en un eje central para comprender las dinámicas de digitalización. Estas lógicas conectan las trayectorias de los individuos con campos específicos de disputa —entendidos estos como espacios de posiciones relativas donde se dirime la acumulación y el monopolio de diferentes especies de capital (económico, cultural, social, simbólico y digital)—, y han sido escenario de transiciones que reflejan diversas formas de producción de exclusión, materializadas en la devaluación de los capitales de los sujetos (Bourdieu, 1997; Bourdieu & Wacquant, 1992; Lahire, 2004). Si bien las estructuras de los campos sociales suelen ser entendidas como fuerzas que imponentes sobre los cuerpos, en el caso de la teoría de la práctica, los espacios de acción no solo son territorios relacionales donde se produce y reproduce la dominación, sino también escenarios donde se despliegan estrategias de reconversión de capital y adaptación inventiva. Estas respuestas de los agentes no se reducen a una obediencia pasiva frente a las reglas del juego; implican la activación de un sentido práctico que busca sostener las condiciones de existencia y disputar los márgenes de maniobra en contextos de alta precarización. En ese sentido, las prácticas de los sujetos expresan no solo la inscripción corporal del poder y la vulnerabilidad, sino también la afirmación de una capacidad de agencia condicionada, donde el habitus interactúa recursivamente con las contingencias del campo, incidiendo en su reconfiguración y en la transformación potencial de las propias regularidades que intentan constreñir la acción.

Teoría del poder

La sujeción y producción de subjetividades en condiciones de asimetría, la inscripción de las tecnologías y los mecanismos de control sobre los cuerpos de los sujetos es un entramado anatómico-digital. La presencia de las tecnologías del cuerpo suscita nuevas consideraciones y posibilidades de investigación en el marco de la analítica del poder de Michel Foucault. En las ciencias sociales convencionales, el fenómeno del poder ha recibido una atención predominantemente social, reduciéndolo a una propiedad soberana o a un aparato puramente represivo del Estado. Frente a esto, Foucault (1975, 1990) propone una aproximación microfísica, donde el poder no se posee, sino que se ejerce; no es una sustancia, sino una relación de fuerzas inmanente, capilar y multidireccional que atraviesa, produce y constituye constitutivamente a los sujetos. Desde esta perspectiva, el análisis está en los dispositivos —redes heterogéneas que enlazan discursos, instituciones, enunciados científicos y ordenamientos arquitectónicos— que operan estratégicamente administrando la vida, los flujos corporales y los procesos biológicos de los individuos. Si bien los dispositivos de control y las redes suelen ser entendidos como estructuras monolíticas que imponen una dominación absoluta e infranqueable sobre las poblaciones, en el marco de la analítica foucaultiana, los espacios de ejercicio del poder no solo son territorios donde se produce y reproduce la docilidad de los cuerpos, sino también escenarios donde emergen necesariamente contra-conductas y prácticas de resistencia. Bajo la premisa de que "donde hay poder, hay resistencia" (Foucault, 1975), estas tácticas de los sujetos implican la activación de una micropolítica que busca subvertir las tecnologías de sujeción para transformarlas en prácticas de sí, agenciando formas alternativas de cuidado y solidaridad. En ese marco, las luchas de los agentes expresan la afirmación de una autonomía que desafía las gramáticas del control, incidiendo directamente en la reconfiguración y fractura de las propias tecnologías que intentan administrar su existencia.

Según Foucault (2008), el poder no debe ser considerado como una sustancia ni como un atributo misterioso cuyo origen se deba investigar. El poder se define más bien como un tipo particular de relaciones entre individuos, que no se relacionan directamente con el intercambio, la producción o la comunicación, aunque pueden estar asociadas a estos aspectos. La visión foucaultiana del poder se aplica al modo en que se estructuran las relaciones entre los distintos actores: estudiantes y

profesores; en lugar de ver al poder como algo que se posee, se puede comprender como un conjunto de prácticas que se manifiestan en la manera en que se organiza y regula la democratización del conocimiento, la información y las tecnologías en los espacios que se movilizan. La relación de poder comprende las jerarquías formales e informales entre profesores y alumnos, las maneras en que las tecnologías mediatizan esas relaciones las cuales pueden incidir en la conducta de otras, no lo hacen de manera absoluta o coercitiva.

De manera análoga, las políticas de acceso académico a lo digital pueden tener una capacidad de acción en los estudiantes y profesores, pero no pueden imponer un comportamiento total sobre ellos. Siguen siendo sujetos activos dentro de estas relaciones de poder, y la participación en las prácticas tecnológicas no son completamente determinadas por las decisiones institucionales, se expresa en la manera en que se organizan las oportunidades y se distribuyen las ventajas dentro de una comunidad universitaria digital.

La UNSAAC puede intentar promover la acumulación de capital digital pero cada uno de los actores tienen la capacidad de negociar la forma en que utilizan las tecnologías, son sujetos sociales que toman decisiones. El poder ejercido a través de la creación de contenido o la distribución de recursos tecnológicos, la forma en que se establecen la conexión a plataformas, la normatividad en torno al uso de dispositivos, e incluso en las metodologías que incorporan tecnologías involucran licencias de poder. La manera en que se estructuran los cursos en línea, los sistemas de evaluación automatizados, o las plataformas de gestión son formas en las que el poder se materializa en un entorno tecnológico.

1.5.2 Estado de la cuestión

Existen estudios previos que están estrechamente relacionados con el problema de investigación que se plantea en este trabajo. Estas investigaciones han abordado temas afines y contribuyen a establecer referencias necesarias para entender a fondo el fenómeno que se estudia. Se han realizado en distintos contextos: internacionales, nacionales y locales; la alfabetización digital es analizada sobre todo entre la población estudiantil universitaria, persistiendo aún un vacío en lo que refiere a los profesores. Otros, han examinado las lógicas sociales de adecuación a cada materialidad, las tensiones en la integración, el uso y las transiciones tecnológicas

vividas. Por otro lado, ciertos trabajos han dado a conocer la manera en que se gestiona el acceso al mundo digital en base al sentido de la experiencia. Los estudios revisados adoptan un enfoque cualitativo y cuantitativo, los hallazgos en cada uno de ellos han aportado insumos valiosos que enriquecen y fortalecen el análisis de la presente investigación. Los datos numéricos permiten dimensionar la magnitud de los fenómenos estudiados, mientras que la perspectiva cualitativa profundiza en matices y complejidades que los números por sí solos no alcanzan a mostrar. Según Morvelí (2019) sostiene lo siguiente:

La identificación, revisión, análisis y crítica rigurosa de la investigación o literatura especializada, respecto al problema, facilita el conocimiento de la cuestión en el que se halla el saber sobre el tema y problema de investigación que se viene abordando. (p. 76)

Los antecedentes investigativos dispuestos proporcionan una mirada sobre la temática a abordar, permitiendo un abordaje exhaustivo sobre la alfabetización digital en el ámbito universitario.

Internacionales

En el ámbito internacional, las investigaciones revisadas evidencian que la incorporación de las tecnologías digitales es un fenómeno sociocultural que transforma las prácticas cotidianas, las relaciones sociales, las formas de comunicación y la construcción de identidades. Los estudios analizados permiten identificar una tendencia común donde la apropiación tecnológica se encuentra condicionada por las experiencias, conocimientos, necesidades y contextos sociales de los usuarios, por lo que su comprensión requiere considerar tanto las posibilidades que ofrecen las tecnologías como las prácticas que las personas desarrollan en torno a ellas.

Esta perspectiva puede observarse en el estudio de Winocur (2009), quien, desde un enfoque cualitativo y etnográfico, analiza la incorporación de las tecnologías digitales, pantallas y móviles en la vida cotidiana. Los resultados muestran que estas herramientas intervienen en la reducción de incertidumbres, el fortalecimiento de vínculos sociales y la construcción de identidades individuales y colectivas. En este sentido, su aporte resulta relevante porque permite comprender la apropiación

tecnológica como un proceso sociocultural construido a partir de la interacción cotidiana entre las personas y las tecnologías. Esta interpretación se relaciona con los hallazgos de Domínguez Domingo (2015), quien demuestra que la apropiación digital también transforma las prácticas culturales vinculadas con la producción y circulación cinematográfica. Sin embargo, este último estudio incorpora una dimensión institucional y productiva al señalar que el acceso a las herramientas tecnológicas no garantiza por sí mismo su apropiación, debido a que también intervienen los conocimientos y las competencias culturales de los usuarios.

A partir de estos aportes, se observa que la apropiación tecnológica debe analizarse más allá de una perspectiva centrada exclusivamente en la disponibilidad de dispositivos. Los estudios internacionales coinciden en que existen factores sociales, culturales y contextuales que determinan la manera en que las personas incorporan las tecnologías a sus actividades. En esta línea, English-Lueck (2017) amplía la discusión al analizar la cultura digital en Silicon Valley y mostrar cómo la innovación tecnológica se desarrolla conjuntamente con la diversidad cultural, desigualdad social, hiperconectividad y transformación de las identidades. Su investigación permite advertir que la expansión tecnológica genera oportunidades, pero también puede producir situaciones de precarización, saturación y nuevas formas de desigualdad. Por tanto, la tecnología es un recurso de progreso, pero también produce transformaciones sociales cuya naturaleza depende del contexto en el que se desarrolla.

La dimensión contextual también se encuentra presente en la investigación de Duguet, Morlaix y Pérez (2018), quienes analizaron el empleo de las tecnologías de la información y comunicación por parte de profesores universitarios en Francia. A diferencia de los estudios anteriores, su investigación permite observar la apropiación tecnológica dentro de un espacio institucional específico. Los resultados evidencian que la frecuencia y variedad de uso de las TIC se relacionan con el sentimiento de competencia digital y las metodologías empleadas; no obstante, el contexto institucional y la disponibilidad de recursos adquieren mayor importancia que determinadas características personales de los profesores. Este hallazgo permite reforzar la idea de que la apropiación tecnológica también depende de las condiciones sociales e institucionales que acompañan su utilización.

Por otra parte, Haapio-Kirk (2024) aporta una perspectiva vinculada con el uso de teléfonos inteligentes por personas mayores en Japón. Los resultados muestran que estos dispositivos han sido incorporados progresivamente a prácticas relacionadas con la comunicación familiar, el cuidado a distancia, la participación social y la autonomía. Sin embargo, la autora también identifica preocupaciones relacionadas con el aislamiento y la transformación de las relaciones sociales. Este estudio resulta particularmente significativo porque demuestra que los efectos de la incorporación tecnológica no son necesariamente homogéneos: una misma herramienta puede favorecer la comunicación y el bienestar, pero simultáneamente generar nuevas tensiones en las relaciones sociales. En consecuencia, las tecnologías deben comprenderse atendiendo a las experiencias concretas de los usuarios y al contexto sociocultural en el que estas son incorporadas.

En conjunto, los antecedentes internacionales revisados permiten establecer que la investigación sobre alfabetización digital ha evolucionado desde una preocupación centrada en su disponibilidad y utilización hacia una comprensión más amplia de los procesos de apropiación tecnológica. Los estudios de Winocur (2009), Domínguez Domingo (2015), English-Lueck (2017), Duguet, Morlaix y Pérez (2018) y Haapio-Kirk (2024) coinciden en reconocer que las tecnologías adquieren significado a partir de las prácticas sociales en las que son incorporadas; sin embargo, cada investigación enfatiza dimensiones diferentes, como la construcción de identidades, la producción cultural, las desigualdades, las condiciones institucionales o las relaciones familiares y sociales.

Pese a estos hallazgos, se identifica un vacío relacionado con la necesidad de analizar la alfabetización digital desde contextos socioculturales específicos y considerando las experiencias concretas. La literatura internacional ofrece importantes elementos para comprender la relación entre tecnología y sociedad, pero los resultados corresponden principalmente a realidades culturales e institucionales diferentes entre sí. Por ello, resulta necesario profundizar en cómo estas dinámicas se manifiestan en el contexto universitario particular de la presente investigación, considerando las características sociales y cotidianas de la población estudiada. En este sentido, los antecedentes internacionales proporcionan el sustento comparativo para analizar la apropiación de las tecnologías digitales en el contexto local y, al

mismo tiempo, permiten delimitar el espacio de investigación que el presente estudio busca desarrollar.

Nacionales

En el contexto peruano, las investigaciones revisadas muestran que la incorporación de las tecnologías digitales se encuentra estrechamente relacionada con la caracterización de las poblaciones y con las actividades que desarrollan cotidianamente. A diferencia de una perspectiva centrada únicamente en el acceso o disponibilidad de recursos tecnológicos, los estudios nacionales permiten observar procesos de apropiación en los que Internet, los teléfonos celulares, las redes sociales y otras herramientas digitales adquieren significados particulares según las necesidades de cada grupo social. En este sentido, la evidencia nacional permite comprender que la relación entre tecnología y sociedad se construye de manera contextual y que las herramientas digitales pueden modificar determinadas prácticas sin necesariamente sustituir las formas tradicionales de interacción.

Una primera línea de investigación se encuentra vinculada con las transformaciones de las formas de representación e identidad producidas por la incorporación de las TIC en comunidades locales. Correa Aste (2006), a partir del estudio de la Comunidad Indígena Asháninka Marankiari Bajo, evidenció que Internet permitió ampliar la comunicación de la comunidad con actores externos, también favoreció procesos de autorrepresentación y la aparición de nuevas formas de liderazgo vinculadas con el entorno digital. El aporte de este estudio resulta significativo porque demuestra que la apropiación tecnológica puede generar transformaciones en las relaciones de poder y en los mecanismos mediante los cuales una comunidad construye y proyecta su identidad. De esta manera, la tecnología aparece como un recurso sociocultural que puede ser resignificado por los propios actores de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Esta dimensión comunitaria también se encuentra presente en la investigación de Sánchez Dávila (2019), realizada en la comunidad andina de Yanque, en el Valle del Colca. Sus resultados muestran que Internet y el teléfono celular fueron incorporados a actividades agrícolas, turísticas, políticas y sociales, favoreciendo la comunicación y la coordinación entre los pobladores. Sin embargo, uno de los aspectos más relevantes de este estudio es que las tecnologías no desplazaron las

prácticas tradicionales, sino que fueron incorporadas y resignificadas dentro de ellas. La comparación entre este estudio y el de Correa Aste (2006) permite identificar una coincidencia importante: en ambos casos, la apropiación tecnológica se produce a partir de las condiciones y dinámicas propias de la comunidad. No obstante, mientras Correa Aste enfatiza las transformaciones en la representación y el liderazgo indígena, Sánchez Dávila evidencia con mayor claridad la integración de las tecnologías en actividades productivas y en la vida comunitaria. Esto permite reconocer que los efectos de la digitalización adquieren características diferentes según el contexto social en el que se desarrolla.

Los estudios más recientes realizados en espacios comerciales también refuerzan esta perspectiva contextual. Canelo Castillo (2024), al analizar a los libreros de la Feria de Libros Amazonas, encontró que la expansión de las tecnologías digitales, acelerada durante la pandemia, generó nuevas formas de comercialización, comunicación y acceso a información. Sin embargo, los participantes no interpretaron Internet como un reemplazo de los libros, sino como una herramienta complementaria a las formas tradicionales de difusión cultural. Este hallazgo resulta relevante porque evidencia que la incorporación tecnológica puede producir procesos de coexistencia entre prácticas tradicionales y digitales. Asimismo, las preocupaciones expresadas por los participantes respecto a la pérdida del pensamiento crítico, la superficialidad de las relaciones sociales y la circulación de información falsa muestran que la apropiación tecnológica no debe ser entendida exclusivamente desde sus beneficios, sino también desde las tensiones y contradicciones que genera en la vida cotidiana.

En una línea semejante, Ruiz Echegaray (2024) analiza la apropiación de tecnologías digitales entre comerciantes del Mercado Central de Lima y demuestra que herramientas como las billeteras móviles, las redes sociales y las aplicaciones de mensajería se incorporan progresivamente a las actividades comerciales. No obstante, el estudio señala que esta incorporación se encuentra condicionada por factores sociales, económicos y culturales propios de los comerciantes. Al relacionar este resultado con los trabajos de Sánchez Dávila (2019) y Canelo Castillo (2024), se observa una constante en los antecedentes nacionales: las tecnologías son incorporadas de acuerdo con las necesidades concretas de los actores y se integran a prácticas previamente existentes. Por tanto, la alfabetización digital puede

entenderse como un proceso dinámico de adaptación y resignificación, antes que como una sustitución automática de las prácticas tradicionales.

Esta perspectiva contextual también puede analizarse desde el ámbito educativo. Castro Alva (2022), al estudiar la competencia digital de estudiantes universitarios de Educación, identificó dificultades relacionadas con el manejo de información, recursos digitales, elaboración de contenidos y aplicación de derechos de autor. A diferencia de los estudios centrados en comunidades y actividades comerciales, esta investigación pone de manifiesto que el acceso y utilización de herramientas digitales no necesariamente implican el desarrollo de competencias suficientes para emplearlas de manera crítica y pertinente. Este resultado amplía la discusión nacional, puesto que introduce la dimensión de las capacidades y conocimientos necesarios para una apropiación efectiva de la tecnología. En consecuencia, la relación con las herramientas digitales no depende únicamente de su disponibilidad o frecuencia de uso, sino también de las cotidianidades que desarrollan los usuarios para integrarlas en sus actividades.

En líneas generales, los antecedentes nacionales permiten identificar tres aspectos centrales. En primer lugar, las tecnologías digitales son apropiadas de acuerdo con las necesidades y características socioculturales de los usuarios. En segundo lugar, su incorporación puede transformar actividades productivas, educativas, comerciales, comunicativas y comunitarias sin eliminar necesariamente las prácticas tradicionales. En tercer lugar, se genera tensiones relacionadas con las desigualdades, las competencias digitales, la calidad de la información y las transformaciones de las relaciones sociales. Los trabajos de Correa Aste (2006), Sánchez Dávila (2019), Canelo Castillo (2024), Ruiz Echegaray (2024) y Castro Alva (2022) coinciden, desde diferentes contextos, en mostrar que el significado y los efectos de las tecnologías dependen de las condiciones concretas en las que estas son incorporadas.

Por ello, los antecedentes nacionales complementan los aportes de la literatura internacional y permiten trasladar la discusión sobre alfabetización digital hacia las particularidades de la realidad peruana. La presente investigación parte de estos aportes para analizar el fenómeno en el ámbito de la educación superior.

Locales

En el ámbito local, particularmente en la región del Cusco, las investigaciones revisadas muestran un creciente interés por comprender la incorporación de las tecnologías digitales en diferentes espacios sociales, principalmente en el ámbito educativo y en las transformaciones de las prácticas socioculturales. Los estudios realizados permiten advertir que la digitalización ha generado nuevas formas de aprendizaje, comunicación e interacción, pero también ha planteado dificultades relacionadas con la conectividad, las competencias digitales y las modificaciones de determinadas prácticas sociales.

Una primera línea de investigación corresponde al ámbito educativo, donde se ha estudiado tanto la incorporación de herramientas digitales como las competencias necesarias para utilizarlas. Yunguri Peña y Choque Chara (2022) analizaron la educación virtual implementada durante la pandemia de COVID-19 en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, evidenciando que las plataformas digitales, los aplicativos móviles y otros recursos tecnológicos permitieron mantener la continuidad educativa. Sin embargo, sus resultados también mostraron dificultades relacionadas con la conectividad, el dominio tecnológico y la interacción entre docentes y estudiantes. Este estudio permite identificar que la incorporación de tecnologías en el ámbito educativo depende de la existencia de plataformas, de las condiciones de acceso y de las capacidades de los usuarios para utilizarlas.

Esta problemática relacionada con las competencias digitales es desarrollada desde otra perspectiva por Castro Mellado (2023), quien encontró una relación positiva y significativa entre el conocimiento y la aplicación de herramientas digitales colaborativas en estudiantes de Derecho de la Universidad Andina del Cusco. Mientras Yunguri Peña y Choque Chara (2022) ponen énfasis en las condiciones y experiencias generadas por la educación virtual, Castro Mellado (2023) evidencia la importancia del conocimiento tecnológico para determinar su aplicación efectiva. En conjunto, ambos estudios permiten sostener que la incorporación de herramientas digitales en la educación requiere acceso a recursos tecnológicos, conocimientos y habilidades que permitan utilizarlos de manera adecuada.

La relación entre competencias digitales y desempeño también ha sido estudiada en el ámbito profesional. Aragon Carrasco (2024) encontró una relación

positiva alta entre las competencias digitales y el desempeño laboral de los docentes de la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes del Cusco. Este resultado amplía los hallazgos de las investigaciones anteriores al mostrar que las capacidades digitales no solo tienen implicancias en los procesos de aprendizaje, sino también en el desarrollo de actividades profesionales. Por otra parte, Aranda Dextre (2025) identificó una relación significativa entre la alfabetización digital y el pensamiento crítico en estudiantes de ingeniería de una universidad pública de Cusco. Sus resultados permiten incorporar una dimensión adicional al análisis, debido a que muestran que la alfabetización digital puede relacionarse con capacidades reflexivas y analíticas.

La investigación local no se ha limitado al ámbito educativo. Castro Rojas (2025), al estudiar los efectos del uso de Internet en jóvenes de la comunidad de Yomentoni, Echarate, La Convención, identificó transformaciones significativas en las formas de interacción, las rutinas cotidianas, el lenguaje, la vestimenta y determinadas prácticas culturales. A diferencia de los estudios centrados en instituciones educativas, este trabajo permite observar directamente la incorporación de Internet en la modificación de prácticas e identidades juveniles dentro de una comunidad. Los resultados también muestran procesos de hibridación cultural, debido a que las prácticas tradicionales y digitales no necesariamente se excluyen, sino que pueden coexistir y complementarse. Este hallazgo guarda relación con los antecedentes nacionales de Sánchez Dávila (2019) y Ruiz Echegaray (2024), en los cuales las tecnologías también aparecen como herramientas que se integran y resignifican dentro de prácticas preexistentes.

La comparación de los antecedentes locales permite identificar, por tanto, dos grandes tendencias. La primera se concentra en la educación y demuestra la importancia del acceso, conocimiento y alfabetización para aprovechar las herramientas tecnológicas. La segunda se orienta hacia las transformaciones socioculturales y evidencia que Internet y las tecnologías digitales intervienen en las formas de interacción, las rutinas, las identidades y las prácticas culturales. Aunque estas líneas presentan objetos de estudio diferentes, ambas coinciden en un aspecto fundamental de efectos donde la tecnología no es uniforme, depende de las características, necesidades y condiciones de los actores y del contexto en el que se produce su incorporación.

A pesar de estos aportes, se observa que en los estudios locales existe una mayor presencia de investigaciones orientadas a medir relaciones entre competencias, alfabetización y desempeño. Esta situación permite identificar un espacio de investigación todavía susceptible en el contexto local.

De lo anterior se desprende que, el presente estudio retoma los aportes de las investigaciones locales, nacionales e internacionales para analizar la alfabetización digital desde una perspectiva contextual, prestando atención a las subjetividades que se construyen en el espacio social objeto de estudio.

1.5.3 Marco conceptual

El presente marco conceptual tiene como propósito definir y delimitar los principales conceptos que sustentan esta investigación, términos clave que garantizan la precisión y claridad. A través de la revisión de diversas fuentes académicas, se establecen las nociones fundamentales que orientan el análisis y permiten construir un lenguaje común.

Digital

Definimos lo digital como todo lo que ha sido desarrollado por, o puede ser reducido a, lo binario; es decir, bits que consisten en 0s y 1s. El desarrollo del código binario simplificó radicalmente la información y la comunicación, creando nuevas posibilidades de convergencia entre lo que anteriormente eran tecnologías o contenidos dispares (Miller & Horst, 2012).

Alfabetización digital

Según la UNESCO (2025), en la sección “¿Qué es la alfabetización digital y por qué es importante?”, la alfabetización digital es “la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear informaciones mediante la utilización segura y pertinente de las tecnologías digitales para el empleo, un trabajo decente y la iniciativa empresarial” (párr. 1).

Antropología digital

El término antropología digital puede utilizarse para referirse a las consecuencias del auge de las tecnologías digitales para determinadas

poblaciones, al uso de estas tecnologías dentro de la metodología antropológica o al estudio de tecnologías digitales específicas (Miller, 2023, p. 2).

Tecnología

“Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico [...]” (Real Academia Española, citado en CONICYT, 2008, p. 57).

Poder

El poder, desde Foucault, “no se tiene, sino que se ejerce” (Correa Román, 2024, párr. 2).

Habitus

Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas —lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial—; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes (Bourdieu, 1997, p. 20).

Plataforma digital

Las plataformas digitales son modelos de negocio que utilizan infraestructura en línea para facilitar interacciones entre grupos (Gibson, 2024, párr. 1).

Inteligencia artificial

"Construcción de modelos de la inteligencia humana, tales que se puede implementarlos en las computadoras" (Sidorov, 2011, p. 21).

1.6 Metodología de la investigación

1.6.1 Método

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, se caracteriza por centrarse en la comprensión del fenómeno social que viene a ser la alfabetización digital en la educación superior desde la perspectiva de profesores y estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, privilegiando las experiencias en su contexto natural lo que permitió acceder a la subjetividad de los individuos.

Denzin y Lincoln (2012) señalan que el enfoque cualitativo parte del paradigma interpretativo, el cual se centra en comprender la realidad social desde los significados que las personas le atribuyen a sus experiencias y acciones. Este paradigma surge como una alternativa al positivismo, que privilegia la explicación y predicción, y se orienta más bien hacia la descripción y comprensión de los fenómenos, además de estar condicionado por la interacción entre el investigador y los sujetos, reconocer la subjetividad y la influencia de la cultura, la cotidianidad y las particularidades del entorno en la construcción del conocimiento.

1.6.2 Nivel de investigación

La investigación realizada se enmarca en el nivel descriptivo dado que se aborda el cómo del fenómeno desde la perspectiva de los propios actores sociales (Vásquez Ramírez et al., 2023), responder al: ¿cómo ocurre la alfabetización digital? En el marco del enfoque cualitativo, este nivel permite descubrir las experiencias, percepciones y significados.

1.6.3 Diseño de investigación

El diseño es etnográfico pues constituye una manera para comprender a las personas, sus necesidades y los contextos en los que se desenvuelven, con el fin de identificar oportunidades que respondan de manera coherente a sus experiencias y perspectivas. Esta etapa del proceso de diseño implica una inmersión en la realidad que se desea estudiar, inspirándose en métodos propios de la antropología. Se trata de un enfoque interdisciplinario que integra herramientas y técnicas de diversas áreas a partir de una comprensión integral de los actores sociales involucrados (Metello, 2018). El presente estudio es etnográfico digital pues busca comprender a las

prácticas sociales desarrolladas en un entorno híbrido, donde lo que ocurre en internet y lo que sucede en la vida cotidiana fuera de la red se entrelazan, generando un campo de estudio denominado *onlife* que integra ambas dimensiones (Bárcenas Barajas & Preza Carreño, 2019).

1.6.4 Técnicas

En la investigación se utilizan dos técnicas principales de trabajo de campo para la recolección de información: observación y entrevista semiestructurada realizadas a partir de noviembre del 2024 hasta diciembre del 2025. La fase de campo se estructuró de manera progresiva a lo largo de trece meses. Durante los primeros cuatro meses, se implementó una observación no participante, espacio en el cual se entablaron diálogos espontáneos con los actores sociales. Posteriormente, y con el fin de profundizar en las interacciones subjetivas, se transitó hacia una observación participante durante los nueve meses subsiguientes. De manera paralela a esta segunda etapa, y una vez consolidado el *rapport*, se llevaron a cabo las entrevistas.

1.6.5 Instrumentos

Según Hernández et al. (2014), la recolección de datos se lleva a cabo en los entornos naturales y cotidianos de los participantes, lo que incluye aspectos como su forma de hablar, sus creencias, sentimientos, pensamientos e interacciones.

La observación no participante y participante permite ver directamente el proceso de alfabetización digital en la universidad. Con esta técnica, se estudió a los estudiantes y profesores en las aulas en pleno uso de lo digital en sus actividades académicas cotidianas y la interacción con la tecnología disponible. Los instrumentos que permitieron registrar la información fueron el diario de campo, las fichas de observación, y las fotografías o mapas del entorno. En el contexto virtual, los instrumentos fueron registros digitales como capturas de pantalla, grabaciones de las sesiones en línea.

La entrevista semiestructurada, por su parte, se utilizó para obtener información sobre experiencias subjetivas de los estudiantes y profesores. El entrevistador cuenta con un conjunto inicial de preguntas, pero tiene la posibilidad de formular otras adicionales y de profundizar en las respuestas de los participantes, siguiendo el rumbo que éstas indiquen (Vásquez Ramírez et al., 2023). Las

entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo mediante una guía previamente elaborada las cuales permitieron que los profesores y alumnos universitarios puedan responder; se combinó preguntas flexibles capaces de profundizar en los temas que surgen espontáneamente durante la conversación. Se realizó en las instalaciones de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

En modalidad presencial, los instrumentos utilizados fueron la guía de entrevista impresa, la grabadora de audio del celular, y el consentimiento informado. En modalidad virtual, consistió en la guía de entrevista en formato electrónico, plataformas de videollamada Meet, grabaciones de audio (con autorización), formularios de consentimiento y, en algunos casos, chats o correos electrónicos como apoyo para complementar la información.

Los sujetos no son más autónomos que las interacciones presenciales, ya que dependen de múltiples entidades que posibilitan su existencia; en este sentido, ser un “actor” implica un entramado artificial y rastreable que hoy puede analizarse en cada uno de sus componentes, algo que antes solo se atribuía a estructuras mayores (Latour, 2008).

Las grabaciones de audio se hicieron a fin de analizar con posterioridad y con más precisión cada una de las respuestas emitidas por los participantes del estudio. Para el tratamiento de la información oral, se utilizó la técnica de transcripción literal (verbatim). Este método consiste en convertir el audio a texto respetando fielmente el discurso original, incluyendo muletillas, pausas, interjecciones y posibles errores gramaticales, con el fin de preservar el contexto y la intención comunicativa del hablante.

Al combinar ambas técnicas, se logró la obtención de data vital de los involucrados.

1.6.6 Aspectos éticos

En el desarrollo del estudio se aplicaron los principios éticos propios de la investigación cualitativa. Se garantizó que cada participante recibiera información clara sobre los objetivos, la voluntariedad de su colaboración y el derecho a retirarse en cualquier momento, lo cual quedó asentado en un consentimiento informado firmado y explicado verbalmente. Asimismo, se protegió la privacidad mediante el uso

de códigos en lugar de datos personales y el resguardo seguro de los archivos, accesibles únicamente para la investigadora. Para evitar cualquier influencia indebida, la entrevistadora no mantenía vínculos jerárquicos con los participantes, asegurando un ambiente libre de coerción. El proceso se llevó a cabo con respeto absoluto a los derechos de las personas, evitando manipulación o afectaciones emocionales, intelectuales o físicas, y promoviendo un espacio seguro para la expresión.

Asimismo, los datos obtenidos se emplearon exclusivamente con fines académicos y científicos, sin revelar identidades ni compartir documentos sensibles, preservando así la integridad y confidencialidad de los participantes.

1.6.7 Población y muestra

La población de esta investigación está conformada por estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco quienes participan en actividades académicas relacionadas a tecnologías digitales.

Se seleccionó a 12 participantes de distintas facultades, el muestreo es no-probabilístico. “En este tipo de muestreo puede haber clara influencia del investigador, pues este selecciona la muestra atendiendo a razones de comodidad y según su criterio” (Valderrama Mendoza, 2013, p. 193). En este caso no se ajusta a una fórmula estadística para fijar la misma sino al juicio del investigador.

Tabla 1

Muestra, características de los participantes

Código	Facultad	Actor universitario	Rango de edad	Número
PFIP	Ingeniería de Procesos	Profesor	60-65	1
PFCS	Ciencias de la Salud	Profesor	60-65	1
PFEC-1	Economía	Profesores	60-65	2
PFEC-2			60-65	
PFED	Educación	Profesor	40-45	1
PFCCSS	Ciencias Sociales	Profesor	40-45	1

EFIP	Ingeniería de Procesos	Estudiante	20-25	1
EFCS	Ciencias de la Salud	Estudiante	25-30	1
EFEC	Economía	Estudiante	20-25	1
EFED	Educación	Estudiante	20-25	1
EFCCSS-1	Ciencias Sociales	Estudiantes	20-25	2
EFCCSS-2			30-35	
Total				12

La muestra (6 profesores y 6 estudiantes) es por conveniencia e intencional dado que la investigación cualitativa busca profundizar en las experiencias y percepciones de un grupo específico. Los criterios de inclusión relevantes para el estudio fueron:

La elección se da de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión:

- a) Género: se seleccionó a varones y mujeres
- b) Accesibilidad y apertura etnográfica: disposición a compartir sus experiencias voluntariamente
- c) Diversidad disciplinar cruzada: estudiantes matriculados en los semestres de los años que forman parte del estudio (alumnos de diferentes facultades tales como: Ingeniería de Procesos, Ciencias de la Salud, Economía, Educación, y Ciencias Sociales; estudiantes de pregrado a partir del quinto ciclo de estudios y profesores que implementen activamente tecnologías digitales en su quehacer cotidiano académico, incluyendo a aquellos que enseñan asignaturas en modalidad presencial, mixta o completamente en línea de las facultades mencionadas anteriormente).

El grupo de seis estudiantes de distintas facultades: cuatro con trayectoria exclusiva en la institución local son quienes encarnan la inmersión cotidiana en el ecosistema digital propio y frecuente; dos estudiantes con experiencia de intercambio en universidades extranjeras, configurándose estos últimos como casos de contraste

fundamentales para analizar de forma comparada las expectativas tecnológicas y las prácticas.

Los participantes profesores con perfiles diferenciados por su alcance formativo y profesional: una profesora con experiencia internacional, tres con trayectoria a nivel nacional y dos de enfoque netamente local vinculados a distintos espacios del Cusco. Lo que unifica y hace significativos a los doce actores sociales es que, a pesar de sus distintos lugares biográficos formativos, todos experimentan un escenario actual guiado por el contacto humano directo, así como la coordinación de espacios de diálogo digital.

1.6.8 Unidad de análisis y observación

Tabla 2

Unidad de análisis y observación

Unidad de análisis	Unidad de observación
La alfabetización digital, abordada mediante las categorías de comprensión, integración y gestión.	Profesores y estudiantes universitarios participantes, a partir de cuyos discursos, experiencias y percepciones se obtuvo la información en: • Salones de clases, eventos académicos, laboratorios, bibliotecas, materialidad digital existente. • Cotidianidad académica en la universidad. • Plataformas en línea, foros virtuales, recursos digitales. • Uso y apropiación individual y colaborativa. • Revisión de documentos oficiales como resoluciones y planes estratégicos.

1.6.9 Métodos y técnicas de análisis

Según Hernández et al. (2014), el análisis de datos implica estructurar información no organizada, como observaciones visuales, auditivas, textos escritos y expresiones verbales o no verbales, incluyendo anotaciones del investigador. La investigación utiliza el análisis de contenido que se utiliza para examinar los discursos, actitudes y percepciones en relación a la alfabetización digital.

El proceso de análisis implica estructurar y dar sentido a la información obtenida en el trabajo de campo, con el propósito de establecer las bases descriptivas y argumentativas que se presentarán posteriormente (Restrepo, 2016).

Se emplearon las técnicas de categorización de unidades de significado y la codificación abierta pues no se trató de un análisis lineal, fue un ciclo continuo en el que los datos se revisaron repetidamente. A medida que surgieron patrones, categorías y temas, se regresó a los datos de campo para obtener más información que permitió refinar las categorías y amplió la comprensión de los fenómenos observados. La iteración permitió que el análisis evolucione y se ajuste a medida que se exploran las experiencias de los participantes. Dado el volumen manejable de la muestra, el procedimiento se llevó a cabo empleando herramientas de procesamiento de texto para la lectura detallada, la segmentación de citas significativas y la asignación de códigos. Posteriormente, las unidades de significado se agruparán en categorías analíticas que permitan dar respuesta a los objetivos del estudio. Asimismo, se incorporó la triangulación de fuentes (Denzin y Lincoln, 2012) como estrategia de control de calidad y rigor metodológico, confrontando de forma analítica los testimonios de los sujetos participantes para identificar las regularidades, contradicciones y particularidades presentes en el contexto estudiado.

CAPÍTULO II: Contexto de la investigación

La Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco conocida por el acrónimo UNSAAC es una institución pública de educación superior localizada en la ciudad del Cusco, capital de la provincia y región del mismo nombre, y brinda sus servicios académicos en la Ciudad Universitaria de Perayoc, ubicada en Avenida de la Cultura, número 733.

Figura 1

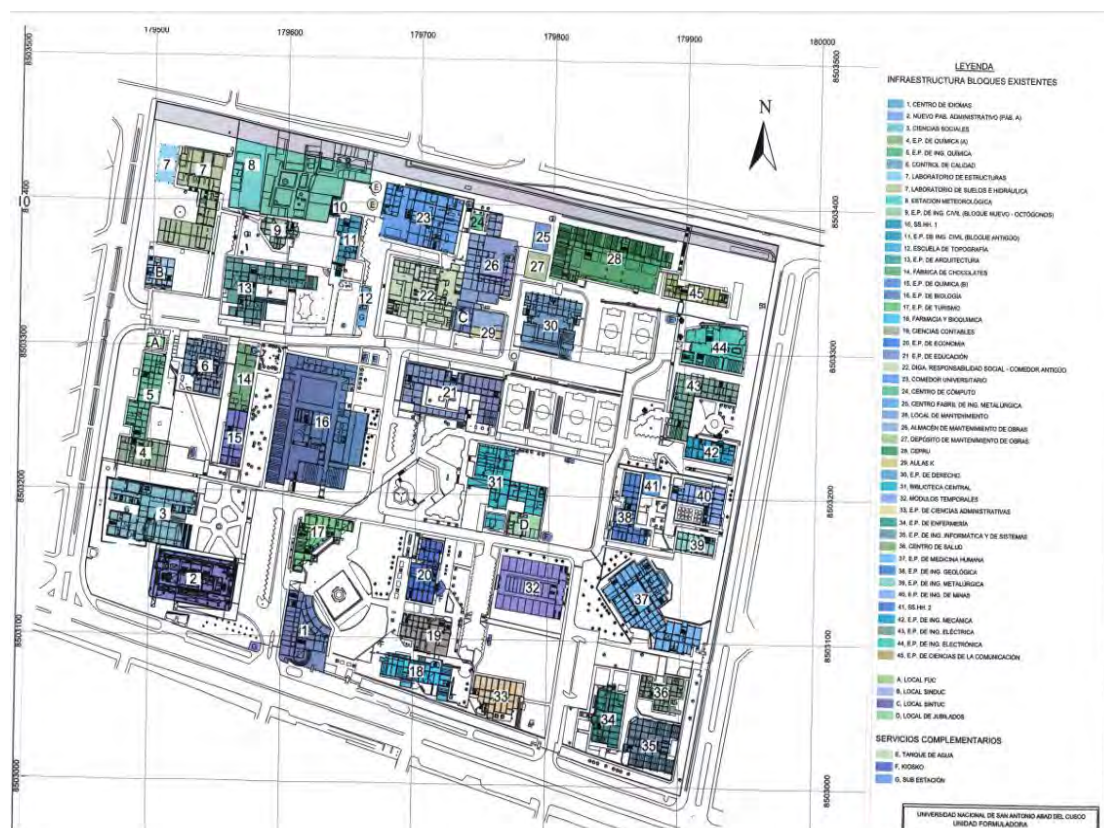
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, vista actual desde Av. de la Cultura



La UNSAAC cuenta con 18 facultades y 39 Escuelas Profesionales, con una población aproximada de 14 228 estudiantes y 1057 profesores al semestre 2025. (Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2026). Su labor formativa, investigativa y de proyección social se extiende también a K'ayra donde se encuentra la Facultad de Agronomía y Zootecnia, así como en Santo Tomás, Sicuani, Espinar y Yanaoca, así como a las regiones de Madre de Dios (Tambopata) y Apurímac (Andahuaylas).

Figura 2

Plano General de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco



Nota. Tomado de Resolución Nro. CU-155-2025-UNSAAC UNSAAC, Plan de Reordenamiento Institucional (p. 4), por Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2025.

La universidad fue fundada el 1 de marzo de 1692 mediante Breve de Elección otorgado por el papa Inocencio XII, en Roma (Santa María la Mayor), con el nombre de Real Universidad de San Antonio Abad. Posteriormente, el 1 de junio de 1692, el rey Carlos II ratificó el documento papal mediante Real Cédula (execuátur), autorizando a la institución a conferir los grados de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor.

El primer rector fue el Dr. Juan de Cárdenas y Céspedes, y el primer grado académico otorgado correspondió al Doctorado en Teología, conferido a Pedro de Oyardo el 30 de octubre de 1696.

La UNSAAC es la cuarta universidad más antigua del Perú y la quinta más antigua de América Latina. A lo largo de su historia, ha sido alma máter de importantes

personalidades, entre ellas los expresidentes del Perú José Luis Bustamante y Rivero y Valentín Paniagua Corazao, así como de Francisco Xavier de Luna Pizarro, presidente del Primer Congreso Constituyente del Perú y promotor de la primera Constitución de la República, Daniel Estrada Pérez, María Trinidad Enríquez Ladrón de Guevara, Carmela Aguilar Ayanz, Jorge Flores Ochoa, Luis Eduardo Valcárcel Vizcarra, Efraín Morote Best, Fortunato Luciano Herrera y Garmendia, José Uriel García, Ricardo Valderrama Fernández, entre otros.

Figura 3

Parque del Tricentenario inaugurada el 25 de febrero de 1992



Nota. Tomado del *Libro de Oro Tricentenario 1692 - 1992* (p. 295), por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 1993.

Asimismo, en la actualidad la universidad cuenta con toda la comunidad de profesores y estudiantes comprometidos con la formación académica, la investigación y la proyección social en pro de la mejora del país, quienes generan espacios de desarrollo, reflexión y transformación que contribuyen activamente al fortalecimiento de la sociedad peruana desde sus respectivas aulas, laboratorios y proyectos.

CAPÍTULO III: Resultados

Comprender la cotidianidad universitaria en la educación superior implica adentrarse en el entramado de relaciones que configuran las experiencias dentro del espacio académico. En esta sección se exponen los hallazgos obtenidos, donde cada vivencia permite explorar el quehacer de la alfabetización digital.

Sistema de codificación de las entrevistas semiestructuradas a los participantes

Para preservar la confidencialidad, se emplearon los siguientes códigos: la letra P identifica a los profesores y la letra E a los estudiantes y la Facultad se indica con la abreviatura a la que pertenece:

FIP = Facultad de Ingeniería de Procesos

FCS = Facultad de Ciencias de la Salud

FEC = Facultad de Economía

FCCSS = Facultad de Ciencias Sociales

FED = Facultad de Educación

Convención para las transcripciones

El acervo empírico se rige bajo las siguientes convenciones de transcripción, orientadas a preservar la fidelidad del escenario estudiado:

[...] = omisión

... /[pausa] = pausa dentro del texto

(*) = observación participante de notas de campo

Con la culminación de la fase de transcripción, se consolidó el corpus discursivo del estudio y para capturar la complejidad la mirada se ha tornado hacia los escenarios donde la tecnología cobra cuerpo material.

La siguiente observación registrada durante el trabajo de campo ilustra el entorno circundante:

[FED]

(*) Un aula en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, espacio convencional de aprendizaje y relaciones sociales, se presenta con una disposición frontal: un área de presentación (pizarras, proyector descompuesto) domina la parte delantera, mientras que los estudiantes se organizan en filas y columnas, orientados hacia el frente. El profesor no es visible para todos los estudiantes quienes adoptan un rol más pasivo y receptivo. Se observan dos pizarras de tiza convencionales junto a una pantalla de proyector y un monitor LED negro (apagado). Existe una mezcla de tecnologías "antiguas" y "nuevas". La calidad del audio (bafle visible en la esquina superior derecha) y la pantalla de proyección (con un trípode sencillo) sugieren una implementación funcional pero básica de las herramientas.

No se aprecian estudiantes utilizando computadoras portátiles o tabletas. El foco parece estar en la escucha y la toma de notas manual (libretas, cuadernos y hojas sueltas en algunas mesas). La tecnología en esta clase es usada principalmente como un apoyo visual para la presentación del profesor. El mobiliario (sillas de madera, algunas rotas) son característicos y limitados en número para la cantidad de estudiantes, por ello deciden sentarse en el piso, otros de a dos y algunos más buscan asientos en otra aula, no presentan incomodidad o queja, parece ser una práctica que naturalmente se da con frecuencia, se toma con humor.

La dinámica social se caracteriza por la congregación y la atención focalizada. Los estudiantes están físicamente presentes, sentados en sillas con mesas individuales o compartidas. La postura de la mayoría es mirando al frente, denota concentración en la fuente de información frontal. La interacción parece estar mediada por el profesor y la tecnología de proyección. El trabajo en equipo con herramientas digitales) no es evidente, aunque puede ocurrir en otras fases del proceso.

El profesor ingresa al aula con paso firme, cargando consigo la energía de quien quiere aprovechar el tiempo. Su primera frase, casi ritual, es: "*Vamos a avanzar*". Esa expresión marca el ritmo de la jornada: una invitación a dejar atrás lo pendiente y concentrarse en el nuevo contenido. Los estudiantes, distribuidos hacia el frente, se acomodan, algunos aún con cuadernos cerrados, hablando, otros atentos a los mensajes que llegan por el celular desde el primer instante. Y, cuando el profesor comienza a hablar el ambiente se llena de un silencio expectante, propio de un grupo que reconoce la autoridad del profesor y la importancia del momento.

El profesor anuncia que mostrará imágenes para ilustrar el tema. El recurso visual es parte de su certidumbre: busca que lo abstracto se vuelva concreto. Sin embargo, el proyector del aula está averiado. Los estudiantes, conscientes de esa limitación, habían alquilado uno para la clase colocando una cuota para alcanzar a cubrir los diez soles que se paga por hora a la empresa prestadora del servicio que muchas veces es un estudiante de la misma universidad, pero al intentar encenderlo tampoco responde. La tensión se hace palpable: el flujo de la enseñanza se interrumpe, y el aula se convierte en un espacio de improvisación. Un estudiante, con iniciativa, propone usar una aplicación en su dispositivo móvil para proyectar las imágenes. La idea genera murmullos de aprobación, pero pronto aparece otro obstáculo: la conexión a internet es lenta, casi inexistente. La frustración se mezcla con risas nerviosas; la clase se convierte en un escenario donde la tecnología, en lugar de facilitar, complica.

Otro estudiante interviene, comparte datos móviles desde su propio celular. El gesto solidario expresa la dinámica colaborativa entre estudiantes, donde la resolución de problemas trasciende lo académico y se convierte en una práctica. El profesor, consciente de la dificultad, pide ayuda abiertamente porque no sabe cómo utilizar el dispositivo; el rol que asume se transforma: de guía del conocimiento a coordinador de esfuerzos colectivos. A pesar de los inconvenientes, se consigue un nuevo proyector, distinto al habitual. El artefacto, requiere ajustes y conexiones que no son inmediatas. El profesor solicita apoyo para configurarlo, y varios estudiantes se levantan, rodean el dispositivo; prueban cables, botones y entradas. La escena se asemeja a un ritual comunitario: todos participan, cada gesto es observado, cada intento genera expectativa.

Mientras tanto, el reloj avanza. Solo queda media hora para terminar la clase. La urgencia se convierte en un elemento central de la experiencia: el espacio se disputa contra el tiempo. El aula vibra con una mezcla de ansiedad y entusiasmo. Cuando finalmente logran proyectar las imágenes, el grupo celebra con expresiones de alivio y satisfacción, aunque la clase está por terminar y un nuevo profesor ingresará. La clase de hoy, está perdida. (*)

El desglose de este espacio en dimensiones analíticas específicas ofrece un panorama. La primera de ellas, la noción de localidades, examina la geografía social

y arquitectónica del aula, evidenciando ciertas deficiencias en sus componentes tecnológicos. Paralelamente, se examina el repertorio de acciones estandarizadas que los actores repiten para resolver imprevistos. Dado que estas prácticas están mediadas por las relaciones interpersonales de los cohabitantes, cartografiar este mapa de interacciones permite decodificar la estructura interna de la alfabetización digital. Sin embargo, se adquiere mayor complejidad al considerar el factor de la persistencia temporal; la alfabetización, al suspenderse, decae rápidamente. Al respecto, el testimonio de la entrevista evidencia una fase siguiente en referencia al desuso conduce inevitablemente al olvido de la destreza tecnológica:

“...nosotros siempre decimos que, si algo has aprendido y no pones en práctica, te vas olvidando, eso pasa más, igual va pasando con la tecnología, has aprendido y no pones en ejecución enseñando te vas olvidando, peor aún ahora que cada vez van saliendo nuevas tecnologías, nuevos softwares que no todavía no lo tocamos...” (PFED, comunicación personal)

Tabla 3

Análisis relacional, Teoría actor-red

Matriz de correspondencia		
El conocimiento como red activa	<i>«...si algo has aprendido y no pones en práctica, te vas olvidando...»</i>	El conocimiento no es un elemento estático. Existe solo si se actúa y se ejecuta de forma constante. Al dejar de practicarlo, la red relacional se desarma.
Simetría y mediación de los no-humanos	<i>«...igual va pasando con la tecnología, has aprendido y no pones en ejecución enseñando te vas olvidando...»</i>	La enseñanza funciona como un proceso de traducción. El humano necesita interactuar activamente con el objeto tecnológico (actor no-humano) para mantener los lazos de la red socio-técnica.

Dinámica de la red y obsolescencia	<i>«...peor aún ahora que cada vez van saliendo nuevas tecnologías, nuevos softwares que todavía no tocamos...»</i>	Los nuevos softwares entran al entorno con agencia propia. Si el actor humano no los "toca" ni genera nuevas alianzas con ellos, queda desconectado del flujo de la red actual.
Interacciones no sinópticas	<i>Toda la cita en su conjunto.</i>	Demuestra que la tecnología y el saber no se pueden controlar ni abarcar desde un único punto de vista absoluto. La realidad es local, inestable y está en constante desfase temporal.

Se piensa que la interacción en la educación superior se limita a lo que es visible: el profesor explicando y los estudiantes escuchando. Sin embargo, si se acepta que las interacciones no son sinópticas, se reconoce que en cada clase intervienen múltiples actores y elementos que no siempre se perciben de manera simultánea. No solo participan las personas presentes, sino también la materialidad digital, las normas y políticas institucionales, las tecnologías utilizadas e incluso las trayectorias previas de cada actor social universitario.

Las interacciones no son sinópticas, ya que en ningún momento es posible visualizar simultáneamente todos los elementos que participan en un curso de acción. Aunque algunos actores parezcan ocupar el centro de la escena, intervienen múltiples entidades —humanas y no humanas— que influyen en la configuración de la situación, incluso cuando no son explícitamente reconocidas. Además, resulta imposible enumerar de manera definitiva todos los componentes implicados, pues muchos permanecen ocultos dentro de redes y dispositivos complejos, y su visibilidad varía según la perspectiva desde la cual se analice la interacción (Latour, 2008).

En una clase donde la manera en que esas relaciones se representan y organizan según la tecnología disponible, las múltiples entidades, aunque no siempre se le otorgue protagonismo ocupan una posición que en el proceso se van develando: en la práctica, en el movimiento, en el detalle de las conexiones concretas.

La pertenencia a una facultad específica, el momento del ciclo académico, o las experiencias per se constituyen indicios que ponen de manifiesto los vínculos con la tecnología a través de la realidad que se vive, las formas de adaptación que sostienen la vida universitaria. Esta red de relaciones produce que cada actor se inscriba en significados que repercuten lo personal y expone las negociaciones en cada una de sus percepciones.

La alfabetización digital en la UNSAAC se describe a partir del conjunto de acciones y actividades cotidianas que realizan profesores y estudiantes al interactuar con herramientas digitales y tecnológicas en el desarrollo de la formación académica.

Los profesores toman acciones mediadas que implican seleccionar plataformas, preparar materiales en formatos digitales, adaptar contenidos previamente diseñados para entornos presenciales y organizar actividades que puedan ser desarrolladas mediante recursos tecnológicos. En este proceso, los se eligen prácticas sobre qué herramientas utilizar, cómo presentarlas y de qué manera integrarlas en la dinámica, considerando tanto los objetivos formativos como las condiciones reales del contexto.

“...hay resistencia, en algunos alumnos porque consideran que lo digital les está quitando su condición humana y tienen razón, pero hay que saber combinar; hay que saber combinar muchas cosas principalmente nosotros tenemos un problema de nuestros estudiantes: son estudiantes de práctica y no de teoría...” (PFIP, comunicación personal)

La tecnología ha traído diversas discusiones sobre la transformación de la esencia humana, estudiantes en conversaciones informales con el profesor muestran una valoración negativa ante esta situación, pues las actividades que cotidianamente podrían llevar a cabo en su hacer académico pueden ser sustituidas por la tecnología, sustituye la interacción genuina en procesos, pero en lugar de verlas como una ruptura con lo “humano”, Latour (2008) propone entenderlas como herramientas que amplían nuestra capacidad de observación, hace visibles dinámicas que siempre han existido.

Las tecnologías de la información permiten rastrear asociaciones que antes eran imposibles de seguir, no porque transformen la sociedad en algo “poshumano”, sino porque hacen visible lo que previamente solo existía de manera virtual; al poder

medir y descomponer la capacidad técnica en unidades concretas, esta se vuelve observable y susceptible de análisis empírico (Latour, 2008). Actualmente, funcionan como instrumentos de revelación pues permiten rastrear conexiones y analizar procesos que antes eran difíciles de comprender, aunque no significa que se comprenda completamente.

Durante el desarrollo de las clases, los profesores realizan actividades como proyectar contenidos digitales, compartir archivos en plataformas virtuales como Classroom, gestionar aulas Meet, utilizar presentaciones, videos y coordinar la participación de los estudiantes mediante herramientas. Estas funciones se acompañan de acciones improvisadas frente a fallas técnicas, como reorganizar la clase, cambiar de recurso o recurrir a dispositivos personales. El uso de tecnologías se integra de manera rutinaria, mientras que en otros se manifiesta como una actividad forzada o limitada por restricciones técnicas e institucionales.

Asimismo, se desarrollan acciones vinculadas a la evaluación académica mediante herramientas digitales, a la evaluación la atraviesa un tiempo inhumano y algorítmico. En el aula física, el final del examen es un proceso social: se escuchan los suspiros, el roce de los papeles, las miradas suplicantes al profesor pidiendo "dos minutos más" y la negociación humana. En línea, el tiempo es un cronómetro digital que avanza con precisión matemática. No hay empatía. Cuando el contador llega a cero, el software ejecuta un corte limpio y automatizado. El sistema consume las respuestas y cierra la interfaz de golpe, dejando al estudiante frente al reflejo parpadeante de su propio dispositivo, en un silencio absoluto y solitario.

Se diseñan tareas en plataformas virtuales, recibir trabajos en formatos digitales, utilizar sistemas de calificación en línea y comunicarse con los estudiantes a través de medios digitales. Estas acciones implican progresiones en el uso, ajustes en las formas tradicionales de evaluación y la adopción de nuevas reorganizaciones en la práctica.

Por su parte, los estudiantes participan en la alfabetización digital a través de acciones orientadas al cumplimiento de actividades académicas, tales como acceder a plataformas institucionales, descargar materiales, buscar información en entornos digitales, elaborar trabajos académicos con herramientas tecnológicas, en laboratorios, simulaciones y de comunicación. Estas acciones forman parte de la

cotidianidad universitaria y se realizan de manera reiterada, integrándose al habitar fenomenológico requiriendo la comprensión de normas implícitas y explícitas sobre cómo interactuar en los entornos digitales universitarios.

En tal devenir, ambos actores universitarios realizan, a su vez, acciones de resolución de problemas tecnológicos, que constituyen una parte relevante de la alfabetización digital universitaria. Estas acciones incluyen, asimismo, aprender mediante ensayo y error, solicitar apoyo a otros actores, y reorganizar actividades académicas en función de las limitaciones tecnológicas, por ello, se construye en contextos de incertidumbre y adaptación constante. La interacción entre profesores y estudiantes mediante herramientas digitales genera además acciones comunicativas específicas, como el intercambio de mensajes, correos electrónicos, notificaciones en plataformas y coordinación de actividades académicas. Estas formas de comunicación configuran nuevas dinámicas de relación, redefinen los tiempos de interacción y establecen rutinas que estructuran la vida académica.

Dichas acciones se transforman en prácticas rutinarias, es decir, en actividades que se repiten de manera regular y adquieren estabilidad en el tiempo, vienen a constituir maneras en que la alfabetización digital se institucionaliza a través de la práctica, las relaciones, los eventos, experiencias y las cosas. Estas rutinas no son homogéneas, ya que varían según la facultad, la disciplina, el rol académico y las condiciones materiales disponibles. En conjunto, las acciones y actividades realizadas por profesores y estudiantes durante su interacción con herramientas digitales configuran la alfabetización digital como un proceso socialmente construido.

3.1 Comprensión de la alfabetización digital

El abordaje de los saberes mediados por tecnología realiza una aprehensión crítica de los sentidos colectivos que los actores universitarios aceptan en torno a la materialidad tecnológica, una perspectiva que logre admitir las propias dinámicas de conectividad e interactividad; al respecto Latour (2008), “La relatividad en las ciencias sociales sería una cuestión más bien simple si solamente tuviéramos que localizar lo global; se vuelve relevante recién cuando desaparece la tierra firme de lo local” (p. 288). En el contexto universitario, la falta de “tierra firme” se traduce en la necesidad de rastrear las prácticas ahí donde ocurren: en el flujo continuo de la pantalla y la interactividad.

Para comprender cómo se estabilizan localmente estos sentidos críticos el registro de observación constata el fenómeno de la siguiente manera:

[En una reunión Meet, FCCSS]

(*) Un profesor de la FCCSS ingresa al aula virtual a través de la plataforma Google Meet. Su primera reacción es de molestia y frustración, se expresa diciendo en voz alta: “*Hasta me había olvidado cómo se usa el Meet, no sé por qué hacen clases virtuales, deberíamos esperar que se regrese al aula*”. Sus palabras transmiten incomodidad y resistencia frente al entorno digital, generando un ambiente inicial de crispación entre los participantes de la llamada. Ante esta dificultad, uno de los alumnos interviene y le ofrece ayuda, proponiendo presentar desde su propio dispositivo para que se pueda continuar. El profesor acepta, pero casi al mismo instante logra poder hacerlo por su cuenta, la sesión logra comenzar. El grupo se acomoda en la dinámica virtual y se inicia la exposición de contenidos.

Al momento de las participaciones, el profesor llama a un alumno para que responda sobre la resolución de los ejercicios planteados el día de ayer. Sin embargo, nadie responde. El silencio se prolonga y el profesor, intentando mantener el orden, advierte: “*Si no responden a la tercera, estarán como ausentes*”. A pesar de la advertencia, la situación no cambia: el estudiante permanece sin contestar, generando un vacío comunicativo en la clase. Pasados unos minutos, la interacción se traslada fuera de la plataforma principal. En el grupo de WhatsApp del curso, el estudiante interviene para explicar que no había escuchado la pregunta. Para resolver la situación, recurre al delegado, quien actúa como representante del grupo, con el fin de que este pueda comunicarse con el profesor y aclarar lo ocurrido. La dinámica de la clase se fragmenta entonces entre el espacio oficial de Google Meet y el canal paralelo de WhatsApp, donde los estudiantes buscan complementar la interacción y dar continuidad al proceso mediado. (*)

La fragilidad de estos saberes cuando son despojados de la rutina cotidiana; el desuso de la interfaz² interrumpe la fluidez de la interacción y deforma la familiaridad con el entorno virtual. Los saberes mediados por pantallas están indisolublemente

² todo lo que el usuario ve, oye y manipula cuando se comunica con la computadora, y ésta con él.

vinculados a una dimensión afectiva, donde la pérdida temporal de la competencia técnica se traduce inmediatamente en una experiencia de frustración subjetiva que también ocurre en segundo momento ante el mutismo generalizado.

“...claro que en la pandemia hemos encontrado una debilidad, el compromiso del estudiante a estudiar, y, yo a veces tenía muchos mudos y, a veces no sabíamos si existían o no existían en la clase ese rato, entonces tuvimos que recurrir a estrategias donde permanentemente preguntábamos y repreguntábamos, les hacíamos trabajar siempre, entonces había que cambiar de estrategias metodológicas que nos ha ayudado y ahora trabajamos con esto también y sigo utilizando los exámenes rápidos, por ejemplo...; con ellos ahora tengo un examen; sin embargo, les di un examen que lo pasé ayer, hasta hoy, para que llenen, los que están interesados, están estudiando y viendo el Classroom y todo lo que habíamos hecho, respondieron; los que recién, seguro se están enterando que tenemos examen, esto me permite ver si estudian o no estudian en casa...” (PFIP, comunicación personal)

Tabla 4

Comprender la alfabetización digital

	Implicación	
	El paso de un espacio físico compartido a una realidad descorporalizada donde el estudiante se vuelve invisible o difuso (" <i>mudos</i> ", " <i>no sabíamos si existían</i> ").	Se quiebra el contrato simbólico tradicional al perderse la comunicación gestual, proxémica y el feedback sensorial inmediato.
Comprensión	La necesidad imperiosa de transformar las prácticas y adoptar nuevas formas de interpelación constante (" <i>preguntar</i> y <i>repreguntar</i> ").	La alfabetización digital exige al profesor repensar su autoridad y sus estrategias de control ante la alteridad virtual y la resistencia pasiva.

El uso de artefactos y plataformas (como Google Classroom) para monitorear el comportamiento y el estudio en casa ("*ver si estudian*"). La alfabetización se resignifica como un mecanismo de vigilancia y medición del compromiso académico.

La incorporación de entornos digitales de colaboración académica en la UNSAAC se ha consolidado como una realidad circunscrita desde la coyuntura inicial de la pandemia del coronavirus. Lo que en un principio se presentó como una respuesta emergente ante la crisis sanitaria, hoy se conoce como una modalidad estable que ingresa a las dinámicas de utilización de herramientas, acrecentando las posibilidades frente a situaciones que irrumpa el desarrollo ordinario de las labores.

Invertir la dirección de la influencia no implica convertir los objetos en causas absolutas cuyos efectos se transmiten mecánicamente a través de la acción humana. Más bien, sugiere que entre la causalidad plena y la inexistencia hay diversos matices, ya que las cosas no solo determinan o sirven como telón de fondo de la acción, sino que también pueden permitir, facilitar, bloquear o hacer posibles determinadas acciones (Latour, 2008).

Superar visiones sobre la causalidad interpela la carga en la vida social académica donde existe un amplio espectro de posibilidades que se manifiesta de manera sutil, gradual y contextual. Los objetos, los entornos y las condiciones materiales no determinan de forma absoluta nuestras decisiones, pero sí configuran el campo de lo posible. Pueden facilitar ciertas acciones, obstaculizar otras, orientar comportamientos o ampliar alternativas.

La alfabetización digital radica en que el proceso ocurre a través del intercambio, la mediación tecnológica y la construcción colectiva del conocimiento y construcción de significados compartidos sobre la experiencia académica.

“...entendamos primeramente que es alfabetizar, alfabetizar es, nosotros entendemos aquella parte que tenemos que hacer que la persona aprenda hacer algo que no sabe hacer, desconoce totalmente, ignora por alguna situación, quién sabe; entonces, si hablamos de alfabetizar digitalmente en

todo caso hacer que aprenda, que conozca, que maneje lo que es la parte digital, [...] los aplicativos, los celulares, entre otros, ¿no?, la computadora, etcétera, etcétera, todo lo que es tecnología” (PFED, comunicación personal)

“Yo creo que significa como que [pausa] llenarnos de conocimientos y habilidades para poder utilizar ciertas herramientas en el ámbito digital.” (EFEC, comunicación personal)

La internalización relacional que se tiene entre los actores universitarios y la tecnología circundante ha hecho que le den sentido de la siguiente manera: *“Mmm..., yo creo que al mencionar [alfabetización] digital te refieres a que por medio de lo digital vamos a poder aprender o mejorar nuestra capacidad de hablar o de conversar, ¿no?, de comprender, a través del medio digital...”* (EFCCSS-1, comunicación personal).

La duda inicial sugiere que la alfabetización digital no está completamente conceptualizada de manera formal, sino que se configura de forma intuitiva, a partir de usos cotidianos y prácticas comunicativas en contextos universitarios. Asimismo, es percibida como un proceso que diversifica alternativas de acumulación, sumar datos y apropiación de saberes que amplía lo que se sabe, también sus cambios de acción en distintos contextos, reforzando la idea de que aprender en entornos digitales implica participar activamente en espacios de interacción.

La comprensión inicial relaciona que lo digital es un medio para potenciar capacidades comunicativas y cognitivas, tales como hablar, conversar y comprender. EFCCSS-1 asocia lo digital con la posibilidad de mejorar procesos de interacción y entendimiento, lo que evidencia una representación de la alfabetización digital vinculada a la comunicación y al intercambio de significados. La mediación digital abre un espacio entretejido para hablar, conversar y expandir capacidades en entornos de chats, aulas virtuales donde la comprensión se vincula con la capacidad de interpretar mensajes en múltiples formatos de texto, audio, imagen y video. EFCCSS construye el sentido de lo digital a partir de su experiencia social y académica, entendiendo la tecnología como un mediador del aprendizaje y de la relación con otros.

“...es básicamente, es saber utilizar, el buen uso de las herramientas digitales tanto de las tecnologías de la comunicación que tenemos los TICs, Tecnologías de información y comunicación; entonces yo creo que hoy en día hablando aquí

de la perspectiva del presente y del futuro, o sea, [pausa] es necesario estar formados o no, tener influencia de la alfabetización digital, yo lo entiendo de esa manera, que una persona ehh... [pausa], se torna poco a poco más, sabe utilizar más las herramientas digitales y no solo eso, interpreta, la crítica y las usa a su favor, ¿no? para tener mayor contacto con los demás, con la sociedad...” (EFIP, comunicación personal)

“Uhm... [pausa larga] ser alfabetizado digitalmente, bueno, yo lo entiendo de dos distintas formas, la primera ser una persona que maneja, ¿no?, toda la tecnología de la información para poder realizar investigación, docencia, para poder investigar y también la entiendo como ser aquella persona que necesita ser alfabetizada, ¿no? o aquella persona que requiere de todas esas herramientas tecnológicas como para poder adaptarse a una realidad que está altamente, en alto cambio, ¿no?” (PFCCSS, comunicación personal)

Se despliega lo digital como un lazo que puede ser utilizado en investigación, la noción de comprensión es plural y no unívoca. Distingue entre quienes logran dominar las tecnologías de información y comunicación para investigar y enseñar, y quienes, desde la carencia o el desfase, requieren procesos de alfabetización para poder integrarse plenamente, un estado que se alcanza, no, de una vez y para siempre, sino un proceso en marcha que cambia con el tiempo y con las demandas de los contextos en los que se desenvuelve.

“...la alfabetización digital significa que hay que ir incorporando paulatinamente todo este avance tecnológico que se va dando en el mundo que hay que ir combinando en un primer momento todo el aprendizaje que tiene el docente pero también ir incorporándose a futuro con la nueva tecnología que se va incorporando y que no cesa, por si acaso, este es un proceso bastante dinámico, va apareciendo la tecnología, se va mejorando, se va innovando, no tiene límite, es una cosa que se va generando de manera muy abrupta pero muy interesante yo creo que este asunto que el avance de la inteligencia artificial tiene que ser un proceso continuo de capacitación de los docentes también qué duda cabe de los estudiantes y saberlo ir usando y aplicando...” (PFEC-1, comunicación personal)

La dialéctica de este fenómeno coloca en rumbo a la comprensión de la alfabetización digital sin ser una condición fija, se construye en función a los sujetos —actores universitarios— quienes ocupan lugares específicos en el espacio digital, con posibilidades paulatinas de cambio. La comprensión de la alfabetización digital privilegia el sentido de la comunicación, transición a posibilidades y aprendizaje. Las acciones sociales no se desarrollan de forma homogénea, sino que dependen de múltiples actores y procesos materiales que transforman continuamente lo que circula entre ellos (Latour, 2008).

3.1.1 Interacción con la tecnología

Las interacciones implican un acercamiento heterogéneo donde la acción social nunca es simple ni lineal. Aunque a primera vista parezca que un evento ocurre de manera directa —como una conversación antes de una clase para la presentación de un trabajo— en realidad intervienen múltiples mediaciones, tecnologías y actores que transforman continuamente lo que sucede. La acción no viaja intacta de un punto a otro; cambia, se adapta y se reconfigura en cada paso. Lo que finalmente se percibe como un “encuentro” es solo la superficie de un proceso mucho más amplio y diverso.

Las interacciones no son isobáricas, ya que los distintos participantes que intervienen en una acción no ejercen la misma intensidad de influencia. Algunos actores presionan de manera visible y demandan atención, mientras que otros operan de forma rutinaria, incorporados en hábitos o en dispositivos técnicos poco perceptibles. Asimismo, distingue entre intermediarios, que aportan estabilidad y previsibilidad, y mediadores, que pueden transformar el curso de la acción, evidenciando que las fuerzas presentes en una interacción no actúan con igual peso (Latour, 2008). En efecto, en una situación social, los actores sociales no actúan de igual manera ni con la misma visibilidad, se ejerce una presión evidente, demandan atención y orientan claramente el curso de la acción, pero también pueden operar de forma silenciosa, incorporados en dispositivos técnicos que casi pasan desapercibidos.

[En una discusión de grupo de alumnos, FCS]

(*) Un alumno se encuentra en estado de desesperación al darse cuenta de que ha olvidado realizar su tarea. La angustia se refleja en su tono de voz y en la

manera apurada con la que se dirige a un compañero: “¿*Qué hago?*”. La escena se convierte en un momento de tensión compartida, donde la presión académica se hace visible en la interacción espontánea entre los estudiantes.

Su amigo, con actitud de confianza y cierta complicidad, le responde de inmediato: “*Utiliza Chat GPT, allí rápido, yo también lo hice, mira*”. Para reforzar su consejo, le muestra una hoja de color elaborada del tema, como prueba tangible de la eficacia de la herramienta. Este gesto no solo transmite seguridad, sino que también legitima el uso de la inteligencia artificial como recurso práctico en el contexto académico. La hoja se convierte en un objeto que circula entre los estudiantes, despertando risas y sobre todo atracción hacia la solución tecnológica.

Los demás compañeros, al percatarse de la situación, se acercan y se suman a la conversación. Con voces de aprobación y ánimo colectivo, le dicen: “*Sí, hazlo, para qué tomarse tanto tiempo, allí rápido te lo hará, el profe [profesor] ni se dará cuenta*”. La presión grupal y la validación social refuerzan la decisión del estudiante, quien finalmente opta por seguir la recomendación. La respuesta de la IA es casi instantánea, según la señal que se tenga en cada espacio de conexión. En la interfaz de usuario (UI), el texto no aparece de golpe; emerge de izquierda a derecha, simulando una escritura humana acelerada, un efecto visual que genera una sensación de “diálogo en tiempo real”. El artefacto (IA) devuelve un párrafo que utiliza jerga disciplinar precisa, categorizando y ordenando el pensamiento del informante. El informante lee fijamente, asiente con la cabeza y copia el resultado en un procesador de textos local. El ciclo se cierra sin mediación verbal física, solo a través de la danza simbiótica entre el dedo, el teclado y el algoritmo. En cuestión de minutos, y casi como un acto mágico, la tarea aparece completada y lista para ser impresa, preparada para la presentación. El alivio inmediato contrasta con la desesperación inicial, generando un ambiente de satisfacción compartida entre los estudiantes.

En la siguiente clase, una semana después, el ambiente cambia. El profesor entrega las tareas corregidas y el resultado es claro: la mayoría de los estudiantes obtiene notas desaprobatórias. Con tono firme y mirada crítica, afirma: “*Yo también sé usar inteligencia artificial. A la próxima todo a mano y vuelvan a hacer*”. Sus palabras sancionan el desempeño del trabajo en cuestión y establecen un límite explícito frente al uso indiscriminado de herramientas digitales, reafirmando su

autoridad en el espacio académico. Se retorna a métodos tradicionales —escribir a mano, rehacer las tareas sin apoyo tecnológico— como respuesta a la dificultad de frenar el uso de recursos digitales que facilitan la resolución rápida. Los profesores buscan preservar la autenticidad y el rigor académico frente a las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. (*)

McLuhan (1962) sostiene que el interés contemporáneo por la forma y el contorno en el arte y la arquitectura refleja cómo la tecnología de la onda electromagnética ha promovido un regreso a valores orgánicos, mostrando la interdependencia y función de las estructuras en nuestra época.

La tecnología transforma la sensibilidad y la creatividad humana. El retorno a valores orgánicos en el arte y la arquitectura, así como en otras áreas del conocimiento puede verse como una respuesta adaptativa a los cambios que la tecnología impone en la percepción y la organización social, va más allá de lo funcional, considerando la manera en que las sociedades reinterpretan sus valores culturales. Así como McLuhan observaba un retorno a principios orgánicos influenciado por la tecnología de su época, la IA puede impulsar nuevas formas de sensibilidad estética y cognitiva, obligando a reconsiderar la relación entre forma, función e interdependencia en los procesos humanos y sociales.

La UNSAAC ha adoptado Google Workspace como su principal entorno de trabajo digital, integrando herramientas como Gmail, Drive, Meet y Calendar para facilitar la comunicación y la organización académica. Gracias a esta *suite*, estudiantes y profesores cuentan con un correo institucional, almacenamiento en la nube compartido y acceso a documentos que pueden ser conectados en tiempo real.

Google Workspace permite que las sesiones virtuales se desarrollen mediante Google Meet. Se pueden crear y distribuir materiales a través de Google Docs y Sheets, existe la posibilidad de colaborar simultáneamente desde cualquier lugar en el que se encuentre. Además, se utiliza para mantener la continuidad académica en escenarios híbridos o completamente virtuales. El uso de mensajes de difusión a través de Gmail y espacios en Google facilita la comunicación, aunado al almacenamiento en Drive.

La mediación más cercana ocurre principalmente mediante los grupos de Whatsapp, plataformas las cuales constituyen un espacio central, en tanto que

configura un entorno social, opera como un escenario cotidiano de interacción en el que profesores y estudiantes participan activamente mediante acciones comunicativas orientadas a la formación académica, la gestión institucional y la construcción de vínculos colectivos. WhatsApp ha pasado a configurarse como una localidad virtual alterna y un objeto de mediación colectiva que los estudiantes activan de manera emergente. Este refugio tecnosocial se reestructuran bajo dinámicas horizontales de auxilio mutuo y solidaridad académica.

En dichos espacios digitales se entretajan secuencias de acciones con un propósito específico: consultas, difusión de horarios, la coordinación de actividades académicas, la socialización de decisiones institucionales y la organización de procesos de representación estudiantil. Estas acciones, reiteradas en el tiempo, se transforman en prácticas rutinarias que estructuran la experiencia universitaria y configuran formas compartidas de interacción digital. La recurrencia de estas prácticas es a través de la participación constante en situaciones concretas que demandan interpretación y respuesta frente a otros actores.

Asimismo, el espacio digital se caracteriza por una dimensión simbólica y expresiva, donde los participantes movilizan recursos lingüísticos, visuales y emocionales —como emojis, stickers y fórmulas discursivas— para reforzar la duda, empatía o desacuerdo. Dichas formas de expresión contribuyen a la construcción de una cultura digital universitaria, en la que se negocian normas implícitas de comunicación y expectativas de comportamiento. El espacio de alfabetización digital se configura como un campo social donde circula capital digital. Según explica Matamala (2019), el capital digital implica "las habilidades para buscar y seleccionar información, producir información y colaborar con otros en ambientes digitales" (p. 894).

Por otro lado, estos espacios también funcionan como escenarios de visibilización de presiones institucionales, demandas estudiantiles y ejercicios de agencia colectiva. Para Talcott Parsons, la agencia quedaba plasmada en la noción de esfuerzo, la cual opera como la fuerza que logra la interpenetración de la racionalidad de medios-fines y la obligación categórica en términos kantianos (Parsons, como se citó en Emirbayer y Mische, 1998, p. 965). La posibilidad de expresar preocupaciones, formular críticas o solicitar explicaciones públicas muestra

que la alfabetización digital incluye formas de participación crítica y reflexiva en contextos mediadores por tecnologías.

En la siguiente cita, el profesor expresa una concepción del ser alfabetizado digitalmente, asumiendo una postura activa frente al entorno digital:

“...es la forma de comenzar a conocer, a hablar en términos de [pausa] la tecnología de la cibernética. Lo que está en la computadora es un alfabeto digital que tenemos que aprender a comprender pero que no interpretar como la máquina quiere, sino como lo hermanos aprendido” (PFIP, comunicación personal)

El sujeto digital que interactúa con la tecnología es un actor que, al apropiarse de los medios, transforma y es transformado por ellos, que no se deja absorber muchas veces acríticamente por las lógicas algorítmicas, intenta mantener un marco humanista en su práctica. Asimismo, la postura como una comprensión del medio digital en tanto extensión del ser humano. McLuhan sostenía que cada medio, más allá de su contenido, moldea la percepción, la cognición y las estructuras sociales. En este sentido, el PFIP reconoce que las tecnologías digitales a través de un alfabeto amplifican ciertas capacidades humanas, se convierten en modos de habitar el ciberespacio, “el conocer”, “el hablar”.

“Sí, utilizo en realidad distintas plataformas de aprendizaje, la que más domino es Moodle, que es una plataforma de aprendizaje que utilizan la mayor parte de universidades del mundo, nosotros utilizamos otra que es Classroom, que es de Google pero tiene siempre sus limitaciones y por eso prefiero tal vez..., hay además software libre que permite enseñar a través de ese tipo de plataformas que en el caso de las universidades es pagado pero en el caso de inteligencia artificial o generación de lenguaje de IA o no sé pues de creación de otro tipo de contenido de manera digital, sí, sí lo hago, lo hago obviamente tomando en cuenta ciertos parámetros, ¿no?, que involucra la ética, el no atentar contra ningún derecho de autor porque lo que se hace a través del uso indiscriminado de la IA es ir en contra de los derechos de autor y de distintos otros investigadores y teóricos y asumir como si fueran suyos y eso es incorrecto” (PFCCSS, comunicación personal)

El PFCCSS tiene un nivel significativo de alfabetización, comprende e interactúa de manera crítica con la tecnología. Alberga conocimientos de plataformas de aprendizaje como Moodle y Google Classroom, acompañado de la capacidad de comparar sus funcionalidades y limitaciones. La interacción le permite reconocer la diversidad tecnológica existente, incluyendo opciones de software libre y de pago, lo cual denota autonomía en la selección de recursos digitales. Manifiesta, además, la actividad y flexibilidad de diferentes entornos virtuales, adaptándose a las necesidades institucionales sin dejar de apropiarse de aquellas plataformas que domina. Además, incorpora tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la generación de contenidos digitales. El uso se encuentra mediado por parámetros éticos claros, como el respeto a los derechos de autor y la responsabilidad frente al plagio, lo cual fortalece la dimensión crítica de su práctica.

Dentro del marco de la Competencia Digital Docente, conocida internacionalmente como *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), este perfil se ubica en un nivel intermedio-avanzado. El profesor no solo domina herramientas digitales, sino que también integra la dimensión ética y crítica en su práctica. Según DigCompEdu, esto corresponde a un profesor que se mueve entre las fases de Integrador (*Integrator*) y Experto (*Expert*), ya que adapta las tecnologías a su contexto, explora nuevas posibilidades y reflexiona sobre sus implicaciones sociales y legales.

En la vida cotidiana estamos rodeados de objetos creados para satisfacer necesidades específicas —como procesadores de texto, teléfonos o aspiradoras— y, dejando de lado aquellos que cumplen funciones meramente decorativas, los más valiosos son los que incrementan nuestra capacidad y eficiencia. Cada uno de ellos se vincula con una función esencial determinada por sus propiedades físicas o tecnológicas (Pfaffenberger, 1992)

Los objetos que rodean la cotidianidad académica son herramientas y artefactos creados con un propósito específico que, al integrarse en nuestra vida cotidiana, moldean nuestra manera de actuar y relacionarnos con el mundo. La tecnología creada, así como cada software son solo productos de consumo y extensiones de nuestras capacidades, diseñadas para aumentar nuestra adaptabilidad frente a las demandas de la sociedad digital.

La utilidad de un artefacto depende de su existencia, de la función que cumple gracias a sus propiedades físicas o tecnológicas, cada uno encierra una “función maestra” que le da sentido y lo convierte en un aliado para enfrentar la complejidad de la educación superior. Actualmente se vive en un entorno construido para facilitar conexiones en red, pero también para retar al ser humano a aprender y dominar las funciones que cada herramienta ofrece. La tecnología, en este sentido, se convierte en un puente entre las necesidades de las personas y las formas en que estas se relacionan, adaptan y apropian de las herramientas digitales.

En las observaciones realizadas, los estudiantes recurren principalmente al teléfono móvil y a la laptop como dispositivos transicionales de la vida académica. El móvil se convierte en una extensión de su cuerpo personalizable: siempre presente, siempre encendido, siempre disponible para alternar entre lo académico y lo personal. La laptop, por su parte, es integrada en la redacción de trabajos, acceso a plataformas virtuales y realización de búsquedas más profundas. Se evidencia un cambio en las maneras en que los actores universitarios construyen y acceden al conocimiento. El libro físico, antes símbolo del conocimiento universitario, ha sido desplazado por pantallas que condensan múltiples funciones. El estudiante no se limita a leer o escribir: navega, descarga, comparte, comenta. El acto de estudiar se transforma en un proceso fragmentado, donde la concentración se negocia con la inmediatez de las notificaciones de cada instante.

Las herramientas más mencionadas son Google Classroom, Moodle, WhatsApp y correo electrónico, YouTube y Facebook. Cada una cumple un rol distinto en la ecología digital universitaria. Classroom es un espacio institucional. WhatsApp, en cambio, es la herramienta informal pero más efectiva para la comunicación entre estudiantes y, muchas veces, entre estudiantes y profesores. El correo electrónico mantiene su lugar como canal formal, aunque los estudiantes lo perciben como más lento y menos práctico.

WhatsApp se convierte en el espacio de socialización académica, donde circula información urgente, recordatorios y hasta archivos. Classroom representa la institucionalidad, percibido como rígido, cada plataforma tiene un valor simbólico y práctico distinto en la vida universitaria.

Cuando el profesor solicita el uso de tecnología, los estudiantes suelen tomar el celular inmediatamente o abrir la laptop. Sin embargo, la reacción no siempre es de entusiasmo. En algunos casos, se percibe cierta resistencia, especialmente si la actividad implica descargar aplicaciones nuevas o seguir instrucciones poco claras. Se tiende a buscar la solución más rápida: abrir Google, consultar en WhatsApp-Meta o ChatGPT. Los “nativos digitales” las usan de manera pragmática, buscando familiaridad.

Señalan que los cursos donde más se usa tecnología son aquellos vinculados a investigación e informática en ciclos iniciales de la carrera universitaria a la que denominan “Cursos Generales”. En estos espacios, la búsqueda de información, el análisis de datos y la elaboración de presentaciones requieren la constante manipulación de los dispositivos. En contraste, en cursos más teóricos donde la tecnología se limita a la lectura de PDFs o la entrega de trabajos en línea. Leer un archivo PDF puede parecer, a primera vista, una actividad cotidiana y principalmente académica. El acto de abrir un documento, desplazarse por sus páginas, seleccionar información, subrayar o regresar a determinados fragmentos forma parte de un conjunto de prácticas que están mediadas por dispositivos. Está atravesada por las condiciones en las que accedemos al documento: el dispositivo que utilizamos, el espacio donde lo leemos, el tiempo disponible y los objetivos que tenemos. Leer desde un computador, una tableta o un teléfono puede producir experiencias diferentes. Las tecnologías digitales se incorporan a prácticas que anteriormente podían realizarse mediante otros soportes. El PDF representa una forma de materializar y transportar conocimiento dentro de un entorno digital. Aunque su contenido pueda ser similar al de un texto impreso, la manera de acceder a él, compartirlo y almacenarlo cambia. El documento puede ser enviado instantáneamente, almacenado en diferentes dispositivos, consultado mediante buscadores y compartido con otras personas.

Un EFED relató que la última vez que usó tecnología para aprender fue en un curso de investigación, donde debía buscar artículos académicos en línea. Utilizó Google Scholar, tenía la intención de hacerlo en otro espacio, pero se tenía que pagar y no se tenía acceso a nivel institucional, descargó documentos en formato PDF y organizó la información en su laptop. También recurrió al grupo de WhatsApp del curso para pedir ayuda a sus compañeros sobre cómo citar correctamente, las

páginas que podía consultar para el propósito. La experiencia digital se ha ido construyendo en redes de apoyo y comunicación constante. El estudiante no depende únicamente del profesor o de la biblioteca, sino que activa comunidades digitales (grupos de WhatsApp, Facebook) que le permiten resolver dudas y compartir recursos.

Las dinámicas demuestran que la interacción con la tecnología trasciende y opera como nuevos laboratorios de producción, donde el ciberespacio reconfigura las nociones de tiempo y corporalidad, consolidándose como un espacio de socialización y soporte. El traslado de las consultas académicas hacia plataformas de mensajería instantánea evidencia que las redes de apoyo digital actúan como una extensión del aula, donde se gestiona cooperación horizontal.

3.1.2 *Uso y apropiación del capital digital*

El uso remite a la utilización procedimental de una plataforma o dispositivo; la apropiación, por otra parte, constituye un proceso de subjetivación que implica a los actores sociales transformen los códigos, funciones y lenguajes originalmente diseñados por el mercado para integrarlos orgánicamente en sus propios sistemas de significación y rituales cotidianos. El recurso de materialidad; pizarras tecnológicas, proyectores multimedia interactivos, softwares especializados por facultad en la presencialidad produce significados, aunque, los objetos no determinan completamente la acción humana, pero tampoco son entes estáticos, dotan de sentido la inmersión digital.

La apropiación de las tecnologías puede entenderse como un proceso de aprendizaje en el que las personas realizan actividades que generan vínculos tanto recíprocos como desiguales con objetos o signos, motivados por necesidades específicas (López, 2017).

La siguiente transcripción del diario de campo actúa como vector explicativo de esta lógica:

[En un Foro Internacional de la FCS]

(*) En el salón de grados de la FCS, la atmósfera se percibe cargada de expectativa: profesores, estudiantes y autoridades universitarias se reúnen para asistir a una conferencia de alcance latinoamericano. La disposición inicial sigue el

esquema tradicional de escucha atenta y exposición formal. Sin embargo, la dinámica se interrumpe cuando el presentador, con tono entusiasta, introduce un giro inesperado: invita a los asistentes a tomar sus celulares y escanear un código QR. La reacción es desigual. Los estudiantes, familiarizados con la tecnología, se animan a participar, aunque solo unos pocos lo hacen con entusiasmo. Los profesores, en cambio, muestran cierta duda y reticencia, observando más que interactuando. Tras una hora de charla académica, el presentador anuncia nuevamente que había hecho el envío de un cuestionario, el mismo que había sido escaneado hoy con el QR, por correo electrónico, pero casi nadie lo respondió: la mayoría desconocía su existencia. A pesar de ello, al final de la jornada se escuchan comentarios sobre los aprendizajes en la conferencia, tanto en el contenido como en la experiencia de la interacción digital.

Ese mismo día, un PFCS, regresando al aula con los estudiantes que había asistido a la conferencia, decide indagar. Se acerca a uno de sus alumnos y le pregunta cómo el presentador logró crear esa dinámica con el QR y el cuestionario. El estudiante le explica los pasos básicos, despertando en el profesor un interés genuino por explorar nuevas herramientas.

La semana siguiente con el mismo grupo de alumnos de curso, el profesor decide aplicar la misma estrategia en su clase en una evaluación. Los estudiantes se sorprenden: es la primera vez que un profesor utiliza un recurso digital de esa manera. La respuesta es positiva, disfrutaban la novedad, aunque no todos logran aprobar el examen digital que se había preparado. El gesto, sin embargo, marca un cambio simbólico: la tecnología deja de ser exclusiva para externos y comienza a integrarse en la práctica cotidiana, abriendo un puente entre generaciones y modos de aprender.

(*)

La transición del uso a la apropiación de un código QR se manifiesta cuando en la fase inicial de uso, el profesor emplea el código QR de manera instrumental: compartir un enlace a un archivo. En este nivel, la tecnología se percibe como un sustituto digital del papel que optimiza el tiempo logístico, pero que no altera las estructuras ni fomenta la agencia de los estudiantes dentro del espacio. La apropiación ocurre cuando los actores lo incorporan como un dinamizador de la praxis. Se manifiesta visualmente cuando el código se transforma en interacción y el

proceso se podría completar cuando la apropiación se traslada a un rol activo, transitar de consumidores a creadores de contenido mediado por esta tecnología; generar propios códigos QR para estructurar sus entregas académicas, utilizándolos en carteles científicos para enlazar bases de datos complementarias, portafolios digitales o defensas de proyectos en video; los alumnos dominan el lenguaje del código, comprenden su potencial de conectividad y lo eligen de forma autónoma como un medio para expandir el conocimiento generado.

La experiencia con plataformas digitales ha marcado un antes y un después en la manera de enseñar. Se describe la apropiación progresiva:

“...comenzamos a descubrir muchas otras cosas, entonces comenzamos a usar esto, comenzamos a usar el WhatsApp, entonces había una relación Classroom, WhatsApp, correo, teníamos más posibilidades y había que aprender, a combinarlas, había que aprender a bajar desde el WhatsApp, por ejemplo, lo que tenías en el correo y desde allí trasladarlo al Classroom, etc. y se convirtió en un espacio de reto para nosotros...” (PFIP, comunicación personal)

En esta relación dialéctica con los medios digitales se pone en evidencia que la alfabetización digital, involucra saberes tácitos, creatividad situada y, sobre todo, una comprensión del entorno digital como un espacio de construcción de agencia y participación.

El uso procedimental se transforma en una praxis de apropiación heurística, la cual arranca con el acto de "comenzar a descubrir muchas otras cosas". El descubrimiento implica una ruptura con el guion o manual de usuario impuesto externamente por la institución. Se deja de percibir la tecnología como un entorno cerrado para asumir como un territorio maleable. El despertar de la curiosidad y la exploración autónoma es el catalizador que permite a los sujetos encontrar vinculaciones no previstas, adaptando las herramientas a las verdaderas necesidades de su economía de tiempo y dinámicas de socialización académica.

Whatsapp: el artefacto digital es una extensión perenne de la mano del sujeto. Tanto en los pasillos de la facultad como en los escritorios de los profesores, la pantalla destella con el característico fondo verde. No se observa una separación neta entre el tiempo de ocio y el tiempo académico; las notificaciones de entrega conviven

horizontalmente con mensajes en el mismo flujo visual. Se manipula con una destreza casi inconsciente, un automatismo motriz que revela una tecnología completamente naturalizada. El dispositivo no requiere un manual; el aprendizaje de sus funciones (enviar audios, adjuntar documentos, crear grupos, canales, encuestas) se transmite por contagio social y emulación. WhatsApp se ejecuta como un entorno de apropiación que se sabe habitar. Los sujetos saben utilizarla porque forma parte de su ecosistema de socialización primaria y familiar. Al trasladarla al ámbito de educación superior, no hay una curva de aprendizaje técnica, sino una transferencia de hábitos comunicativos preexistentes. El dominio técnico se da por sentado; lo que se negocia en el aula son las nuevas normas de etiqueta y convivencia (los horarios de respuesta, los roles de moderación).

Google Classroom, por su parte, se despliega como una arquitectura digital ortogonal, aséptica y rígidamente cuadriculada. El diseño visual impone de inmediato una distancia simbólica y una jerarquía espacial explícita: en la parte superior se sitúa la sección del profesor con nombre y asignatura —el emisor de las tareas—, mientras que la parte inferior queda reservada para los casilleros de entrega que debe rellenar el estudiante. El ingreso del estudiante a este entorno digital se registra a través de una mutación drástica en su corporalidad y en la atmósfera de su entorno físico. Las alertas no se experimentan como una invitación al diálogo instantáneo, son correos electrónicos institucionales y automatizados que enuncian plazos inflexibles, puntuaciones y fechas límite resaltadas. Los usuarios navegan con una precisión instrumental guiada por la necesidad: conocen las rutas exactas y las coordenadas de los clics necesarios para adjuntar un archivo PDF, verificar una rúbrica de evaluación o revisar las observaciones del profesor, pero la interacción es contenida, silenciosa y estrictamente protocolaria. No hay espacio para la espontaneidad del lenguaje; el software se habita bajo la lógica del cumplimiento y la estructura organizada.

“...[pausa] utilizo el tema de, por ejemplo, Chat GPT, Deep Seek, Cloud, después el Canva también porque tiene inteligencia, el Gemini, después, [pausa larga] no recuerdo ahora el último de edición de vídeos. A ver, por ejemplo, en el caso de buscar bibliografía, que eso ayuda muchísimo, en buscar bibliografía, yo, generalmente cuando hago mis clases me ayuda, ¿no?,

a ver le digo qué bibliografía más podrías recomendarme y ahí pues encuentro, ¿no?” (PFEC-2, comunicación personal)

Frente a la pantalla, la interfaz de la inteligencia artificial se presenta como minimalista: una caja de texto vacía y un cursor parpadeante que espera ser alimentado. No hay menús rígidos como en Classroom, ni flujos sociales como en WhatsApp; es un espejo interactivo. Los dedos no ejecutan clics mecánicos, sino que redactan instrucciones complejas, un fraseo conversacional que el usuario pule meticulosamente (el prompt³). Al presionar enter, el sujeto experimenta una pausa expectante mientras observa cómo las palabras se materializan en la pantalla a una velocidad sobrehumana. El usuario no interactúa con una herramienta estática, copia fragmentos, descarta otros y vuelve a repreguntar, estableciendo un bucle dialógico en el que la máquina co-escribe. El manual de uso no existe; la destreza para interrogar al algoritmo se desenvuelve mediante el ensayo, el error y la domesticación intuitiva de la sintaxis del modelo.

A pesar de la plena conciencia de estar interactuando con líneas de código, se observa de manera recurrente una antropomorfización de la interfaz a través del uso de normas de cortesía cotidianas como "por favor" y "gracias". Para lograr que la máquina responda con precisión, los usuarios ejecutan fórmulas de inicio, exigiéndole adoptar identidades específicas mediante frases como "actúa como un economista" o "adopta la posición de profesor universitario".

Adaptan a sus propias necesidades las herramientas alterando sus resultados para integrarlos orgánicamente en sus identidades laborales y académicas. Domestican la herramienta transformándola en un tutor privado accesible las veinticuatro horas y en un "copiloto de redacción de tareas", para estructurar ensayos, descifrar textos densos y vencer el síndrome de la página en blanco y así como en la entrevista, experimentan una apropiación estratégica.

“...me falta aprender algunas cosas ya que creo que por la época que nosotros somos los docentes mayores es un poquito más difícil porque no nos sale tan natural ¿no?, pero si nos falta aprender algunas cosas” (PFCS, comunicación personal)

³ Instrucción

“...lo utilizo, pero también quiero ser bastante sincero en el sentido de que, lo utilizo todavía con alguna dificultad, pero me estoy esforzando cada vez por querer que esa brecha no esté, siempre va a haber esa brecha sobre todo de manera generacional porque no es fácil tampoco adoptarlo, adoptarlo cuesta bastante, creo que las generaciones actuales, actuales, son sobre todo quienes están ahí, en una edad de seis, cinco, siete años están preparados mucho más para insertarse con mayor facilidad el uso de esta tecnología; entonces, en realidad no es como pues una adhesión teórica más este asunto de la inteligencia artificial, este avance de la tecnología, este uso de herramientas digitales que permitirían en todo caso mejorar el aprendizaje...”
(PFEC-1, comunicación personal)

Acoger a modo de aceptación que se utiliza la tecnología "con alguna dificultad", describe un uso y capital digital en transición; poseer el recurso, pero estar en pleno proceso de convertirlo en una habilidad fluida es estar en plena movilización de recursos.

“Yo sé utilizar, relacionar diferentes plataformas, diferentes fuentes, diferentes tecnologías que básicamente. Por ejemplo, utilizamos [pausa], el más común, es Aspen HYSYS, Aspen Plus es una herramienta que te permite simular procesos, ahora también utilizamos el AutoCAD para diseñar plantas industriales, ehh [pausa larga], también el Simulink, programamos en Python, en C, Matlab que es un lenguaje para programar, es un lenguaje de matrices”
(EFIP, comunicación personal)

El EFIP, por el contrario, da cuenta de la importancia de las plataformas tecnológicas. El uso de software especializado —Aspen HYSYS, AutoCAD, Matlab, Simulink— permite una apropiación significativa del entorno digital, aunque mediada por una fuerte autodeterminación.

La alfabetización digital superpone las plataformas de uso generalizado en la universidad, incorporando herramientas propias del campo profesional. La apropiación de estos recursos, lenguajes de programación y plataformas avanzadas de simulación por parte del EFIP favorece el desarrollo de competencias cognitivas complejas y nuevas formas de interacción con la tecnología, este tipo de alfabetización digital involucra el manejo de mediación. A través de elementos

visuales, textuales y funcionales se traducen procesos informáticos complejos en formas comprensibles y operables, es decir, una comprensión sólida de los fundamentos matemáticos, físicos, y técnicos que subyacen a los programas que se utilizan. El dominio de estas herramientas es una forma de acceso al conocimiento profesional y, por ende, al ejercicio de poder dentro de la profesión, pues quienes dominan estas herramientas son los que pueden generar soluciones innovadoras y eficientes dentro de su campo.

“...yo permanentemente investigo; y, entonces yo no traslado información de textos solamente sino ahora usted me ve cómo uso, estoy al lado de una pizarra y el plumón, no dejo de utilizar el uso de la pizarra, tampoco dejo de usar el WhatsApp para comunicarme con mis alumnos o para comunicarme mediante el Classroom con mis alumnos, colegas; logro incluir a veces a colegas que puedan asistir a mis clases vía Classroom...” (PFIP, comunicación personal)

La apropiación tecnológica en el PIP no ocurre por sustitución, sino por hibridación y ensamblaje cultural, donde el profesor no es reemplazado por la inteligencia artificial, sino que la "domestica" integrándola en una ecología de medios preexistente junto a la pizarra, el plumón y el WhatsApp, subvierte el modelo tradicional de transmisión de datos —tarea que ahora delega en las pantallas— para transformar la clase en un performance del pensamiento crítico en tiempo real. La apropiación se consolida cuando las herramientas digitales y analógicas dejan de ser artefactos externos y se convierten en extensiones de su propia identidad.

El mundo digital permite que las personas, independientemente de su ubicación geográfica, puedan conectar con mercados, instituciones y redes globales. Estas oportunidades transnacionales incluyen la posibilidad de colaborar en proyectos internacionales, participar en cursos de formación en línea de instituciones de todo el mundo, o incluso establecer alianzas estratégicas a nivel global. El EFIP expresa claramente esta articulación cuando afirma:

“...hoy en día estoy viendo que hay más oportunidades que poco a poco está brindando la universidad, pero qué pasa también que los alumnos muchos no investigan, no se dan el lujo de ingresar al Gmail y ver las oportunidades que están lanzando porque yo siempre estoy pendiente y veo que hay más

oportunidades para irte a Estados Unidos, para irte a Bélgica, entonces, por esa parte pienso que hay un conformismo del alumno y está mal porque hoy en día hay una competencia tanto académicamente tanto profesionalmente y hay mucha competencia y creo que este tema es muy relevante en la investigación porque hoy en día las tecnologías son muy influyentes en el sector educacional, en el sector profesional, en el sector social y en todo lo demás, está viniendo con una gama de posibilidades, se vino con todo la tecnología...” (EFIP, comunicación personal)

Para el perfil del EFIP, la apropiación de Gmail se manifiesta como la incorporación de la plataforma al esquema institucional, donde la bandeja de entrada se internaliza como un mapa de oportunidades estratégicas. Lo ha adoptado al proyecto formativo profesional; ha aprendido a leer y descifrar el entorno a través de correos los cuales pueden representar un estímulo y oportunidad académica.

El uso de Gmail se caracteriza por un comportamiento de monitoreo intermitente, donde se mantiene la plataforma abierta en segundo plano mientras realiza otras tareas. La interacción física está dominada por el escaneo visual rápido de las líneas de asunto y el uso de gestos mecánicos, como el deslizamiento del pulgar en pantallas móviles o el clic rápido en el computador, para descartar o abrir mensajes. Este uso rutinario se ejecuta en ráfagas breves de atención a lo largo del día para verificar la llegada de nueva correspondencia. En la práctica diaria, se manifiesta como una coreografía de clasificación y filtrado en tiempo real. Los usuarios operan la plataforma mediante la eliminación inmediata del correo no deseado, la acumulación de mensajes sin abrir como recordatorios visuales de tareas pendientes y la asignación manual de etiquetas o estrellas para jerarquizar las urgencias. Existe un uso pragmático del buscador interno de la plataforma, el cual es utilizado como una memoria externa para recuperar datos específicos, archivos adjuntos o contraseñas del pasado de manera inmediata. Esta dinámica de uso convierte a la bandeja de entrada en un tablero operativo y dinámico para mantener el control sobre sus actividades pendientes.

“...por ejemplo, en mi carrera se hace muchos laboratorios tenemos que decir que estamos un poco retrasados en ese punto, por qué lo digo, porque saliendo a otro país, ahorita [ahora] me encuentro en Brasil y ahí noto las diferencias de

los laboratorios, noto la diferencia de las tecnologías, que a pesar de ser otro país que cuenta con bastante corrupción, que también cuenta con diferentes problemas sociales, tiene mayor inversión en su educación...” (EFIP, comunicación personal)

La experiencia del EFIP en Brasil refuerza la lectura del capital en distintos entornos, es decir la movilización de saberes: el capital digital se puede hacer evidente la manera de capitalizar su formación para vincularse a escenarios internacionales, situación que no todos sus pares logran, lo cual también implica desigualdades en el acceso y aprovechamiento del capital.

Los profesores señalan que, al inicio de su carrera, la tecnología ocupaba un lugar marginal: el uso del proyector, las transparencias y posteriormente las presentaciones en PowerPoint eran considerados avances significativos. Con el paso del tiempo, la digitalización de la educación superior los obligó a incorporar nuevos elementos hasta llegar a la Inteligencia Artificial. La competencia digital se construyó resultado de una acumulación de experiencias, capacitaciones y, sobre todo de la necesidad de responder a las demandas de los estudiantes y de la institución, aunque les sigue pareciendo insuficiente.

Describen que se han desarrollado digitalmente principalmente a través de la práctica cotidiana. Aprender a manejar un aula virtual, subir materiales o diseñar cuestionarios en línea fueron aprendizajes adquiridos en el ejercicio mismo. La pandemia aceleró este proceso, obligándolos a dominar herramientas de videoconferencia, grabación de clases y edición de materiales digitales, aunque cuando se volvió a la presencialidad sienten más comodidad en su espacio tradicional.

Los estudiantes, por su parte, consideran que su manera de aprender responde, en gran medida, a lo que la universidad exige. Aunque mantienen prácticas escolarizadas, han desarrollado maneras para enfrentar la carga académica. Cuando se introduce lo virtual, los estudiantes experimentan tanto ventajas como dificultades. Valoran la posibilidad de acceder a materiales en cualquier momento o lugar y grabar clases. Por otro, sienten que la virtualidad reduce la interacción humana y dificulta la concentración. La adaptación a lo virtual exige nuevas maneras de habitar lo digital, como la organización del tiempo y la capacidad de autorregulación.

La tecnología se ha convertido un mediador académico indispensable, profesores y estudiantes actúan como agentes que dotan de valor a las materialidades, pantallas, plataformas, softwares, digitalización incorporándolas a sus esquemas de pensamiento y a sus proyectos. Para el profesor, se transforma en el soporte de una nueva performance frente al aula; para el estudiante, en una extensión de su subjetividad y en el mapa que dicta los horizontes.

3.2 Integración de la alfabetización digital

Integrar consiste en interconectar diferentes elementos sociales para formar un todo funcional, sin que esto implique necesariamente la erosión de las identidades particulares, además propicia la democratización tecnológica; en este contexto, lo digital, no se interpreta como una asimilación lineal o una sustitución de las prácticas tradicionales, sino como un circuito de relaciones que hibridan.

La educación superior exige integrar la tecnología como una extensión que articule la agencia humana y el quehacer sin desplazarla. El presente del entorno académico se proyecta a partir de una síntesis simbólica donde los formatos no compiten, concurren como bienes materiales de conocimiento.

Este comportamiento se operacionaliza en el siguiente dato extraído del trabajo de campo:

[En una reunión Meet, FEC]

(*) La siguiente situación se desarrolla en un aula virtual, un espacio que, aunque mediado por pantallas y conexiones digitales, reproduce las dinámicas propias de la copresencia en la vida académica. La disposición espacial, es diferente, no hay pupitres alineados ni un pizarrón físico, sino mosaicos de rostros en ventanas digitales, nombres escritos en etiquetas de usuario y un chat lateral que funciona como pasillo, donde circulan comentarios, dudas y bromas. El profesor ocupa un lugar central, no por su posición física, sino por el control de la sala virtual (anfitrión): decide quién habla, comparte pantalla, distribuye materiales y regula los tiempos de participación. La interacción académica se despliega a través de pantallas, cámaras y micrófonos, pero reproduce —con matices— las dinámicas propias de la vida universitaria presencial. La escena se configura con estudiantes conectados desde distintos lugares, cada uno con su propio entorno doméstico o laboral, pero reunidos

en un mismo espacio simbólico: la plataforma digital que actúa como aula compartida, se caracteriza por una alternancia entre lo sincrónico y lo asincrónico. La corporalidad se redefine a través de los gestos, las posturas y las miradas se filtran a través de la cámara sólo en ocasiones cuando se exige para una exposición, y muchas veces se ocultan. La voz adquiere protagonismo, pero también la escritura breve y rápida del chat.

Los estudiantes organizados en grupos, comienzan sus exposiciones sobre un tema previamente asignado. El primer grupo se presenta siguiendo la estructura convencional: diapositivas acompañadas de explicación oral. El segundo grupo mantiene la misma lógica. Sin embargo, el tercer grupo introduce una variación sustancial: se muestran las diapositivas y también se inicia con preguntas dirigidas. La respuesta inicial es escasa. De los cincuenta y cuatro estudiantes presentes, apenas veinte participan. El silencio virtual se hace evidente: la mayoría mantiene el micrófono apagado y evita escribir en el chat. Esta disposición visibiliza una práctica habitual en los entornos digitales, donde la interacción suele ser mínima y la simultaneidad se reduce a la asistencia pasiva.

En la segunda parte de la exposición ocurre un cambio. El grupo decide utilizar la aplicación Mentimeter para realizar una lluvia de ideas. El software opera mediante dos pantallas interconectadas que se actualizan de forma simultánea en servidores remotos. La primera es la pantalla de presentación, diseñada para proyecciones de gran formato, la cual muestra un lienzo digital de fondo plano con tipografías legibles a distancia. La segunda es la pantalla de votación, un sitio web responsivo optimizado para pantallas táctiles móviles que carece de barras de navegación complejas y reduce el entorno visual a casillas de texto estáticas y botones de acción directos. La presentación se organiza en plantillas preconfiguradas que transforman datos textuales o numéricos en representaciones visuales automáticas. En el formato de nube de palabras, el lienzo reordena los términos ingresados en un patrón concéntrico donde el tamaño de la fuente de cada palabra es directamente proporcional a la frecuencia exacta de su repetición. En los formatos de opción múltiple o escalas, la pantalla genera barras verticales u horizontales de colores diferenciados que modifican su altura o longitud de manera fluida y animada en tiempo real (mecanismo de renderizado inmediato), acompañadas de un contador numérico de respuestas ubicado en la esquina inferior derecha. El software impone un protocolo de acceso

cerrado basado en un identificador numérico temporal (código PIN) generado de forma aleatoria por el sistema, el cual anula la necesidad de un registro de usuario o un correo electrónico para el participante. El control del flujo de navegación es estrictamente asimétrico: la opción de votación permanece bloqueada en un estado de espera hasta que el administrador ejecuta un comando de cambio. En ese instante, los servidores de la aplicación envían una señal de actualización automática que modifica instantáneamente el contenido de todas las pantallas conectadas al mismo código PIN.

La herramienta digital introduce elementos de dinamismo, comunicabilidad y rompe la rutina. Veintiocho estudiantes participan activamente, generando un contraste con la apatía inicial, se escuchan risas y comentarios espontáneos. La virtualidad, que hasta entonces parecía un espacio rígido y silencioso, se transforma en un escenario de intercambio. Como resultado de la experiencia, los estudiantes deciden dar un paso más allá: a partir de las ideas compartidas digitalmente, elaboran un prototipo de un render digital que sintetiza sus aportes colectivos.

El profesor, se mantiene al margen durante esta dinámica. No interviene ni participa en la actividad, la percepción que tiene es que la iniciativa pertenece exclusivamente a los estudiantes. Al concluir las exposiciones, el profesor retoma el control e inicia su rol como facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje, devolviendo la sesión a la estructura inicial. (*)

Yo creo que para [los profesores] es mucho más difícil que para nosotros porque ellos están frente a la pantalla y nosotros los estamos viendo que nos están hablando, pero así como yo, trato de ser consciente pero no puedo porque hay otras cosas que hacer [en casa], y, yo me imagino que mis compañeros que son más jóvenes están en otras actividades y bueno tampoco ellos no saben la manera y no pueden imponer, “prende tu cámara”, “te quiero ver”, no pueden imponer, porque van a decir: “no hay mucha señal donde yo estoy”, “soy de provincia”, “mi internet es limitado”, “mi laptop está malograda”, “mi cámara” y frente a eso no puedes hacer nada; considero que sí ha sido una especie de avance [la virtualidad] pero no ha sido muy bien aprovechado por nosotros los estudiantes y ni los docentes, o sea, “ya les estoy pasando los PPTs”, ya, o nos cargan al Classroom, “he pasado los libros y PPTs” y los

explican y los leen, y para el examen tal fecha programan y no hubo una clase anterior a esa, para exponerte el tema a tratar o sea explicarte, por ambos lados creo que es ese tipo de falencias. (EFCCSS-2, comunicación personal)

Tabla 5

Integrar a la alfabetización digital

	Implicación	
Integración	La competencia de roles dentro del espacio doméstico (" <i>hay otras cosas que hacer en casa</i> ", estudiantes jóvenes con múltiples actividades).	El hogar compite con el espacio de formación profesional. Las obligaciones familiares, laborales o juveniles, lo que diluye el compromiso académico.
	La imposibilidad del profesor universitario de ejercer control o vigilancia disciplinaria ante las barreras tecnológicas y geográficas (" <i>soy de provincia</i> ", " <i>internet limitado</i> ", " <i>laptop malograda</i> ").	Las asimetrías del capital digital y la descentralización territorial neutralizan la autoridad jerárquica de la academia, obligando a una tolerancia forzada ante la precariedad material.
	La simplificación de la cátedra universitaria a una transferencia documental y burocrática (" <i>subir PPTs y libros al Classroom</i> ", ausencia de explicación profunda previa al examen).	La integración digital se estanca en una digitalización de contenidos sin mediación real, generando un vacío crítico donde se reconoce el desaprovechamiento del proceso formativo.

En la presencialidad, el aula física funciona como un espacio de alta densidad ritual, donde los cuerpos interactúan a través de una comunicación no verbal instantánea: miradas, los susurros, la postura corporal y los gestos construyen lo que el sociólogo Erving Goffman (1970) denominó el orden de la interacción. Sin embargo, la virtualidad altera esta ecología al imponer una asincronía o un distanciamiento

mediado por pantallas, cuyo síntoma más evidente es el "silencio" o las pantallas apagadas. El silencio es interpretado generalmente como falta de interés, pero también podría ser consecuencia de desconexión y una resistencia pasiva ante un espacio desprovisto de corporalidad, donde los actores universitarios se sienten expuestos o atomizados en la intimidad de su propio hogar. Frente a esta ruptura, el verdadero proceso de "integrar tecnología" consiste en reconstruir la copresencia a través de la mediación técnica. Integrar herramientas en este escenario implica un intento de domesticación cultural del espacio digital para devolverle su cualidad interactiva y comunitaria; los actores universitarios buscan subvertir el vacío del aula virtual. Estas herramientas actúan como prótesis destinadas a recrear el "estar" juntos en el mismo lugar y momento, devolviendo a profesores y alumnos la capacidad de agencia y disminuyendo la distancia simbólica. La copresencia —la experiencia de estar mutuamente disponibles e implicados con otros— puede ser restituida a través del diseño de interacciones técnicas que posean densidad ritual.

La mediación técnica efectiva no reemplaza el cuerpo; reubica la corporalidad en una nueva matriz de inteligibilidad y afecto. Cuando los entornos universitarios poseen plataformas interactivas, narrativas transmedia y espacios de construcción colectiva del conocimiento, están configurando una nueva seguridad en el entorno digital. Al dotar de la capacidad de decodificar y recrear sus propios entornos técnicos, la universidad restituye la agencia que la ruptura tecnológica inicial podría haber arrebatado.

Así, la tecnología se apropia legítimamente cuando deja de ser un "canal frío de transmisión" de información y se transforma en un "entramado ritual" capaz de convocar las subjetividades, devolviéndole al espacio virtual la calidez y la vitalidad del encuentro humano.

Figura 4

Periódico mural, FCS



El periódico mural de la FCS, contiene en el centro titulado "Crónicas de un maestro desvelado", se describe mediante las siguientes palabras: "hace años, cuando usábamos pizarra y tiza, pero esta vez mi único compañero fue el icono rojo del "micrófono apagado". A mitad de clase, un micrófono se activó. Por un momento, pensé: "¡Alguien va a participar!". Pero, no... era un ronquido. Suspiré, tomé un sorbo de café frío, y seguí explicando. Porque ser docente no es esperar que todos te escuchen, es seguir enseñando, incluso cuando parece que nadie está ahí." Al costado de la ilustración de la laptop se reitera a modo de epígrafe la frase "Es seguir enseñando, incluso cuando parece que nadie está ahí.", mientras que la franja blanca que sella la base del periódico mural expone la perspectiva estudiantil con la oración: "Ellos nos enseñaron todo... excepto cómo no reprobar".

El periódico mural, elaborado por los estudiantes con motivo del Día del Docente Universitario, opera como un espacio de empatía reflexiva donde la comunidad estudiantil procesa colectivamente la experiencia compartida de la

educación virtual. constituye un valioso registro material que condensa las tensiones emocionales y las variaciones rituales de la docencia universitaria frente a la virtualidad. El elemento central es la ilustración de un profesor con expresión de fatiga, ojeras marcadas y una taza de café en la mano, cuya mirada se dirige hacia una computadora portátil que refleja avatares de usuarios anónimos y deshumanizados. Esta iconografía materializa la pérdida de la copresencia física en el aula, transformando la computadora de un canal tecnológico de conectividad y aísla el cuerpo del docente del espacio comunitario tradicional. El texto que acompaña la ilustración opera como una crónica de la ruptura del orden de la interacción, donde el profesor evoca un pasado idealizado de "pizarra y tiza" para contrastarlo con un presente dominado por la interfaz técnica. La anécdota del "ronquido" del estudiante que interrumpe accidentalmente la clase expone la fragilidad de la fachada virtual, el espacio doméstico invade de forma incontrolable el espacio público e institucional. Ante el vacío relacional y las pantallas apagadas, el profesor se ve obligado a redefinir el sentido de su oficio; ya no se asume como un orquestador que controla las miradas y los gestos del público en vivo, sino como un emisor persistente que sostiene la transmisión del saber a pesar de la invisibilidad de su audiencia, habitando el espacio virtual desde la persistencia.

La integración de la alfabetización digital se encuentra con tensiones constantes, pero al mismo tiempo se tratan de superar incorporando nuevos espacios habitables que sean enlaces de copresencia en la cotidianidad universitaria.

3.2.1 *Habitus de enseñanza-aprendizaje*

El concepto de habitus cumple la función de explicar cómo las prácticas, elecciones y bienes de un individuo o grupo se articulan en un estilo de vida coherente y unificado, reflejando tanto las características propias como las relaciones sociales de su posición (Bourdieu, 1997).

Las prácticas cotidianas, y los estilos de vida responden a un principio estructurador que da coherencia y unidad. El habitus funciona como nexo entre lo personal y lo social; lo que parece una preferencia subjetiva —como los medios de habitar lo digital en el espacio académico— en realidad está vinculado con la posición que se ocupa en la sociedad. Hoy los algoritmos y plataformas hacen visible nuestro habitus a través de datos, perfiles y patrones de interacción.

Sin embargo, esta aparente omnipresencia digital encuentra una ruptura al interior de las aulas, el habitus institucionalizado suele mantener una inercia analógica. La tensión entre las dinámicas del entorno digital y la realidad del aula queda manifestada en los relatos:

“No, la verdad no, lo veo más, o sea, [pausa]... la educación o la enseñanza se basa en métodos bastante antiguos y como que no se digitalizan tanto, al menos yo que voy en quinto semestre no estoy viendo eso y tampoco veo que se acerca bastante a lo que es este de nuestra carrera, ¿no?” (EFEC, comunicación personal)

“...lo que sí yo noto que en el caso de los estudiantes que son nativos digitales, no manejan herramientas tecnológicas y eso es algo incoherente, han nacido en una época digital pero no manejan cuestiones importantes que deberían manejar, no manejan cuestiones básicas de programas, de edición, de distinto tipo, de vídeo, o sea no saben editar vídeo, no saben editar formatos de Word, por ejemplo, les cuesta utilizar, no saben utilizar Excel y eso que son programas de antaño, ni de diseño tampoco, ni docentes y a veces tampoco los estudiantes o algunos otros programas como investigación que también les cuesta, también a docentes, también a estudiantes, ¿no?” (PFCCSS, comunicación personal)

“Mmm...yo creo que, por ejemplo, en mi experiencia, yo, te cuento que en segundo semestre, que tal vez por la edad o no sé había un docente, venía, dictaba su clase y...,o sea, mediante dictado y nada más, no le importaba si copiábamos o no el enunciado o si seguíamos el paso de su clase o sea no utilizaba ninguna plataforma, ni nada y solo se comunicaba mediante el delegado, entonces creo que sí nos ayudaría bastante que ehh [pausa] combinar ambas formas de aprendizaje, de enseñanza, sobre todo por bien nuestro.”. (EFEC, comunicación personal)

Los habitus funcionan como principios que generan prácticas diferenciadas y distintivas, pues influyen en aspectos como la alimentación, el deporte, las opiniones políticas y las formas de expresarlas, estableciendo patrones que varían según la posición social. Además, actúan como esquemas de clasificación que permiten distinguir lo aceptable de lo inadecuado, lo distinguido de lo vulgar, aunque estas

valoraciones cambian de un grupo a otro. Así, un mismo comportamiento o bien puede ser considerado elegante por algunos, ostentoso por otros o incluso vulgar por terceros (Bourdieu, 1997).

El habitus explica que las formas de apropiarse de lo digital —desde el uso de dispositivos hasta la manera de interactuar en plataformas— responden a esquemas de clasificación que distinguen lo legítimo de lo que resulte contrario, lo útil de lo innecesario. Cada estudiante o profesor puede emplear el universo digital para la investigación académica, producción de conocimiento, destinarla al entretenimiento o al contacto informal. Estas prácticas son legítimas porque responden a necesidades de socialización y pertenencia, pero existen demandas académicas que no están siendo cubiertas.

“...acá en la universidad escriben con tiza, no digo que esté mal, tampoco digo que esté bien, sino que es su modo como ellos han avanzado, hay profesores que todavía tienen manuscritos de cuadernos muy antiguos que enseñan lo mismo, no digo que esté mal, tal vez el tema es específico, no, pero para el mundo en que vivimos todo va cambiando, entonces eso es cierto en algún momento nos desactualizaremos si no nos actualizamos constantemente porque van a seguir apareciendo nuevas cosas.” (EFCS, comunicación personal)

La EFEC identifica un desfase entre las necesidades actuales del aprendizaje en su experiencia personal y el habitus docente tradicional, donde se prioriza el dictado por encima de metodologías digitalizadas. Se percibe que la enseñanza universitaria sigue arraigada en un habitus tradicional, donde los métodos antiguos se mantienen como norma. En la percepción de los profesores, se observa una paradoja: a pesar de que los estudiantes son considerados como “nativos digitales”, es decir, jóvenes que han crecido rodeados de tecnología y que utilizan dispositivos electrónicos de manera cotidiana, no logran desenvolverse con soltura en el uso de programas digitales que deberían formar parte de sus competencias básicas. Se señala que, manejan con facilidad redes sociales, aplicaciones de mensajería o plataformas de entretenimiento, pero cuando se enfrentan a herramientas académicas o profesionales —como procesadores de texto avanzados, hojas de

cálculo, software de presentaciones, plataformas de gestión de aprendizaje o programas especializados en su área de estudio— muestran dificultades notables.

Algunos profesores como que sí, te obligan a prender la cámara, estar participando, pero otros se limitan a sólo la clase tradicional de estar hablando y hablando y pasar las diapositivas y lo mismo como si fuese una clase tradicional. (EFEC, comunicación personal)

El habitus institucional se mantiene fuertemente anclado en prácticas tradicionales, reproduciendo de manera sistemática esquemas de enseñanza que omiten o marginalizan la digitalización. Así, se demuestra que aún se conserva disposiciones heredadas y naturalizadas, operando bajo una suerte de histéresis del habitus; es decir, un desfase donde las estructuras internas de la academia resisten la transformación y no logran sincronizarse con las demandas de un habitus digital. Como consecuencia, el estudiante, al verse obligado a interiorizar estas prácticas anacrónicas, experimenta una disonancia entre lo que recibe y lo que considera necesario para su formación profesional.

“Algunos reciben clases personalizadas o clases online porque he visto que, por ejemplo, me matriculé a un curso de Python y he visto que en algunas universidades es gratuito solo que se paga por el certificado, pero sí en la Universidad [...], era gratuito el curso” (EFEC, comunicación personal)

La exclusión sistemática de la formación en competencias técnico-digitales restringe la interacción y el acceso a recursos, lo que deviene en una percepción de rezago estructural frente a las demandas del entorno. En este escenario, la emergencia de propuestas orientadas a converger las metodologías heurísticas tradicionales con dispositivos digitales constituye un vector de reconfiguración del habitus institucional. Lejos de rechazar las matrices analógicas, valida la legitimidad de ciertas prácticas clásicas. Dicha transición epistemológica y operativa resultaría imperativa para homologar la praxis universitaria con el capital digital conveniente.

“...la tecnología y lo digital está avanzando día a día, pues ¿no?, todos los días hay nuevas cosas, ¿no?, hablar de la inteligencia artificial hace dos años era pues desconocido y hoy en día pues, eh [pausa], hablar de inteligencia artificial es hablar de muchas cosas como, por ejemplo, de la investigación relacionada a la inteligencia artificial, la preparación de clases también, ¿no?, relacionado

a la inteligencia artificial, la vida cotidiana, no es cierto a la inteligencia artificial, más todo hoy día, no, y la tecnología como mencionaba cada día avanza y los cambios son cada día, si yo pusiera una calificación de diez significaría que conozco todo y conocer todo es complicado y es difícil, ¿no?, generalmente nosotros asumimos ciertas responsabilidades o cierto conocimiento en base a lo que ya tenemos ciertamente establecido; por ejemplo, yo, como economista, trato de conocer mucho más sobre economía, ¿no?, y utilizo redes, utilizo plataformas, utilizo la inteligencia artificial relacionado a la economía...”
(PFEC-2, comunicación personal)

El habitus se refleja en las prácticas cotidianas. El PFEC usa redes, plataformas y herramientas digitales para el trabajo. Las adapta a su campo profesional, orienta acciones: cada quien incorpora la tecnología según sus intereses, su profesión y su forma de vida, cada persona construye su conocimiento desde lo que se tiene aprendido. En este caso, se apoya en su espacio profesional y desde ahí se acerca a la inteligencia artificial. La experiencia previa guía su relación con lo nuevo.

La forma habitual en que los profesores emplean recursos digitales se centra en el uso de presentaciones en PowerPoint y Classroom. Aunque la tecnología está presente, su integración suele ser procedimental: se utiliza como apoyo visual o como repositorio de materiales. Los estudiantes perciben esta práctica como “normal” y, en muchos casos, “rutinaria”, pues se ha convertido en parte del paisaje cotidiano de la enseñanza universitaria, aunque la pandemia hizo que esta dinámica cambiara, regresó en casi su totalidad a la “normalidad pasada”.

Reconocen que el estilo sigue siendo predominantemente expositivo, con la tecnología funcionando, a veces, como complemento visual. La narrativa de un profesor muestra que, aunque la universidad promueve en ciertos casos la digitalización, el estilo personal de enseñanza se mantiene anclado en la tradición de la explicación oral y la interacción directa con los estudiantes. Cuando no disponen de recursos tecnológicos, los profesores recurren a prácticas que consideran esenciales y que forman parte de su identidad: la escritura en el pizarrón, la discusión oral se mantiene vigente, mencionan que incluso prefieren estas prácticas porque les

permiten un contacto más cercano con los estudiantes y una mayor flexibilidad en la conducción de la clase.

Cuando se introduce lo virtual, se produce un cambio en el recurrir de la clase. Los profesores relatan que la virtualidad obliga a reorganizarse, no basta con la exposición oral, sino que deben diseñar materiales digitales, aprender a utilizar las plataformas y mantener la atención de los estudiantes a través de pantallas. Reconocen que la virtualidad amplía el acceso a recursos, permite grabar sesiones y facilita la comunicación asincrónica; pero exige un esfuerzo adicional para sostener la interacción y evitar la dispersión de los estudiantes.

La ausencia de tecnología no se percibe como una limitación insalvable, sino como una oportunidad para reforzar la comunicación directa. Por lo tanto, la enseñanza sin tecnología se convierte en un espacio de recuperación de métodos tradicionales que aún conservan valor.

El desarrollo normal de una clase, según las vivencias de cada participante en la investigación, sigue una estructura relativamente estable. Los profesores suelen iniciar con una introducción teórica, contextualizando el tema del día y a veces estableciendo los objetivos de aprendizaje. Luego presentan los contenidos, ya sea mediante exposición oral, apoyados en diapositivas, o escribiendo esquemas en el pizarrón. En muchos casos, se incluye un espacio para preguntas y discusión, aunque la dinámica sigue siendo mayormente dirigida. La clase concluye con un resumen de los puntos principales y, en ocasiones, con la asignación de tareas o lecturas con una lógica de transmisión organizada, donde el profesor controla el ritmo y la dirección del proceso. Las actividades que no pueden faltar en las sesiones son aquellas que los profesores consideran fundamentales para garantizar la comprensión y la participación; entre ellas destacan la explicación de conceptos con casos prácticos, y la interacción con los estudiantes a través de preguntas. Escasos profesores insisten en la importancia de la retroalimentación, ya sea mediante ejercicios breves en clase o comentarios sobre trabajos anteriores. En todos los casos, las actividades esenciales se relacionan con la construcción de un puente entre teoría y práctica, y con la creación de un espacio de diálogo.

En las transcripciones del trabajo de campo se constata esta realidad del siguiente modo:

[En un aula, FCS]

(*) El estudiante se ubica tras la pantalla de su ordenador portátil, elementos que actúan como una barrera visual frente al profesor. Desde la perspectiva del profesor, el estudiante mantiene una postura de aparente escucha pasiva, con la mirada fija en el frente. Sin embargo, en el instante preciso en que se pronuncia un término complejo o introduce una teoría abstracta que no se logra decodificar de inmediato, la velocidad del tecleo se acelera. El estudiante no interrumpe la clase para preguntar, sino que recurre a su pantalla como un soporte de traducción en tiempo real. Abrir una pestaña lateral en el navegador para consultar Google. El acto representa la búsqueda del consenso académico y la verificación de datos duros. El tecleo del concepto exacto para localizar de forma urgente una definición, un artículo de divulgación o el PDF de un programa de estudios similar. El objetivo de esta fase es el reconocimiento superficial de la materia. No profundiza en las lecturas largas que ofrece el buscador, sino que escanea los primeros resultados en segundos, recolectando la terminología básica para no quedar completamente desconectado del hilo conductor de la clase teórica.

Cuando la definición de Google resulta demasiado densa o abstracta para el ritmo acelerado de la clase, el estudiante traslada el texto copiado hacia la pestaña de la Inteligencia Artificial. Escribe comandos detallados en lenguaje natural para solicitar analogías contemporáneas, resúmenes en viñetas o aplicaciones prácticas relacionadas con su carrera, permitiendo al estudiante digerir la teoría sin la exposición pública que implicaría levantar la mano. (*)

Ante la ausencia frecuente de una respuesta inmediata por parte del profesor frente a una interrogante, tienden a desplazar su consulta hacia el entorno digital. Este comportamiento evidencia que los estudiantes perciben al sistema informático como un gestor de información más eficiente y ágil que la figura humana del profesor. De este modo, el dispositivo tecnológico pasa de ser una herramienta secundaria a convertirse en el interlocutor principal, reconfigurando los canales tradicionales de resolución de dudas a favor de la inmediatez y la automatización que ofrece la máquina.

Con el tiempo, se han incorporado nuevas formas del “hacer”, las plataformas informáticas digitales y la Inteligencia Artificial. Estas herramientas se han integrado

gradualmente en la vida académica, aunque no siempre de manera consciente. La asimilación de recursos tecnológicos en las aulas de la UNSAAC debe entenderse como una respuesta adaptativa a las particulares exigencias de su contexto socioeducativo. Al ser una macroinstitución que congrega a una población estudiantil diversa —muchas veces proveniente de distintas provincias de la región Cusco con brechas preexistentes de conectividad—, las demandas de la universidad por estandarizar procesos digitales desafían el habitus previo de los sujetos sociales. La adaptación a estas exigencias institucionales obliga a los estudiantes a transitar aceleradamente hacia una alfabetización digital para incorporarse con pertinencia dentro del campo universitario actual.

Los habitus considerados normales dentro de la facultad en referencia a los estudiantes son la toma de apuntes durante la clase, la lectura de textos asignados, la preparación de trabajos escritos y exposiciones predominantemente. Estas actividades se entienden como parte de la cultura académica que se transmite con una continuidad intergeneracional. La normalidad se define por la repetición de estas prácticas, que se convierten en rituales compartidos: escuchar al profesor, registrar lo más importante en cuadernos y en pocos casos, en laptops. Se sostiene en la convicción de las prácticas que marcan la cotidianidad universitaria y el modo en que los estudiantes se relacionan con el entorno. Sin embargo, la adaptación a las reglas institucionales aparece como un proceso condicionado por la disponibilidad de espacios y por transformaciones que, en muchos casos, son apenas cosméticas. La agencia de los sujetos busca apropiarse de lo digital como recurso de aprendizaje, pero la inercia institucional reproduce esquemas burocráticos y tecnologías obsoletas.

Se ha estado proyectando signos de modernidad y actualización, pero en la práctica se mantiene anclada en softwares desfasados y dinámicas que no convienen con la adhesión a las necesidades, desfase que genera un campo de contradicciones como la resistencia y construcción de sentido, la institución de educación superior maneja un orden preocupado por sostener su propia legitimidad que por transformar las condiciones reales del aprendizaje.

El uso de tecnología también es valorado, pero no siempre como primera opción, se aprecia cuando facilita el acceso a información y no sustituye la interacción humana. La incomodidad aparece cuando la clase se aleja de lo habitual. Si el

profesor cambia la dinámica sin previo aviso, los estudiantes sienten desorientación. Por ejemplo, cuando se introduce una metodología distinta como el aprendizaje basado en proyectos, algunos experimentan resistencia porque rompe con la “conocido”. La incomodidad surge de la incertidumbre y del temor a no cumplir con las expectativas académicas bajo un formato distinto. La estabilidad es valorada, y cualquier alteración genera tensión.

Por otro lado, se ha evidenciado que, antes de ingresar a la universidad, los estudiantes comparten las certezas ontológicas de las prácticas mediante la memorización y la repetición. El colegio estaba centrado en estudiar para los exámenes y reproducir la información en pruebas escritas. La práctica de hacer resúmenes, subrayar textos y resolver cuestionarios era común. La transición a la universidad en cada una de sus Escuelas Profesionales ha implicado un cambio, pues se exige mayor autonomía, capacidad crítica y gestión del tiempo. Sin embargo, muchas de las prácticas escolares se mantienen como soporte en el nuevo contexto.

La forma de aprender ha cambiado en la universidad, aunque no de manera radical. Los estudiantes reconocen que ahora deben leer más, analizar textos complejos y elaborar trabajos de investigación. La exigencia de producir conocimiento propio, en lugar de solo repetir lo aprendido, marca una diferencia significativa. Estos rituales se trasladan al ámbito universitario porque ofrecen seguridad y familiaridad. La continuidad de estas prácticas refleja la persistencia de la escolaridad en la vida académica universitaria. Lo que más cuesta adaptarse en la forma de aprender es la necesidad de autonomía. Se menciona que, en la universidad deben organizar el tiempo, seleccionar lecturas y profundizar en temas sin la guía constante del profesor. La libertad, aunque valiosa, resulta desafiante porque exige disciplina y autogestión. La dificultad radica en pasar de un aprendizaje dirigido a uno más independiente, donde la responsabilidad recae en el estudiante. El aprendizaje basado en problemas, las dinámicas de grupo o las evaluaciones continuas son percibidas como disruptivas. La incomodidad proviene de la costumbre y de la percepción de que lo tradicional es más sencillo y predecible.

La transición hacia la autonomía y la exigencia de producir conocimiento propio se encuentra intrínsecamente condicionada por la alfabetización digital de los discentes. La autogestión del tiempo y la selección crítica de lecturas no ocurren en

un vacío analógico, sino en un ecosistema hiperdigitalizado que exige perfiles para la curación de contenidos y el manejo de herramientas informacionales. Por tanto, el rezago agudiza la resistencia a metodologías disruptivas, reforzando la persistencia de rituales escolares tradicionales como un mecanismo de refugio ante la contradicción del entorno tecnológico universitario.

La nota de observación recopilada refleja esta conducta en el siguiente extracto:

[En un aula FIP]

(*) La clase inicia con puntualidad. El profesor llega con un plan de trabajo que incluye la explicación de un proceso químico-industrial y la simulación de variables en un software especializado. Sin embargo, al comenzar, se evidencia una limitación; el laboratorio digital no está disponible, las licencias del programa aún no han sido adquiridas y los equipos de cómputo carecen de la capacidad necesaria para ejecutar simuladores.

El profesor, consciente de esta carencia, adapta su estrategia. En lugar de abrir el simulador, recurre a la pizarra y a ejemplos narrados. Explica cómo las variables de presión y temperatura afectan un proceso, dibuja diagramas de flujo y pide a los estudiantes que imaginen cómo se comportaría el sistema en un entorno digital. Algunos estudiantes toman apuntes con atención, otros se muestran frustrados: reconocen que la teoría es clara, pero sienten que sin práctica el aprendizaje queda incompleto. Durante la clase, se escuchan murmullos: *“Si tuviéramos el programa [...] sería más fácil”*, *“En otras universidades sí usan simuladores”*. El profesor intenta motivar, recordando que la comprensión conceptual es la base para luego aplicar herramientas digitales, pero admite que la falta de recursos limita la experiencia. Al final, se propone un ejercicio manual: los estudiantes deben calcular, con lápiz y papel, las variaciones de un proceso hipotético. Aunque el ejercicio genera participación, la sensación general es de vacío: se sabe que los procesos requieren interacción con instrumentos y simuladores, y que la práctica es indispensable para consolidar competencias. (*)

Se espera que los actores universitarios transfieran con naturalidad sus habilidades digitales al manejo digital especializado, pero la falta de materialidad

digital y la ausencia de una formación intencional impiden que ese habitus se expanda hacia competencias técnicas requeridas por la alfabetización digital.

[En un aula, FCCSS]

(*) El profesor se ubica de pie, en el eje central del espacio. No está detrás del escritorio, sino a un metro de la pantalla. Sostiene un lápiz óptico digital en la mano derecha, utilizándolo de forma alterna como puntero táctil y como extensión gestual mientras habla. En lugar de recurrir a diapositivas estáticas, toma el lápiz óptico sobre la pantalla táctil. De inmediato, abre un lienzo en blanco. Con movimientos rápidos, dibuja sobre la superficie digital. El trazo digital es instantáneo, a medida que avanza en la explicación, el profesor utiliza la función de arrastre (*drag and drop*) para mover palabras clave. Su interacción con la pizarra es fluida: expande un cuadro de texto con los dedos pulgar e índice (gesto de *zoom*), cambia el color del trazo a rojo para resaltar un error común, y borra una línea errónea con el reverso de su mano, emulando el uso de un borrador tradicional, pero sin el residuo físico de la tiza. La pizarra funciona como una extensión de su propio mapa mental en tiempo real. La pizarra electrónica es un hilo conductor directo entre el discurso oral del profesor y la asimilación visual del grupo de estudiantes. (*)

La materialidad y el tiempo han provisto de un abanico de alternativas; el comportamiento sustituye la espacialización reversible del conocimiento. La pizarra electrónica se erige como un dispositivo de mediación iconográfica en tiempo real, traduce el discurso abstracto del profesor en una cartografía visual dinámica, sintonizando la transmisión académica con las estructuras cognitivas visuales que caracterizan a las culturas hipermediatizadas.

Los hábitos de enseñanza-aprendizaje han sido una consecuencia a los lazos de escolaridad, por parte de los alumnos y en ciertos casos la estática tradicional de los profesores ejercidos inertemente en los años de la docencia. Los actores universitarios han convertido la educación analógica en el "deber ser", es decir, en la única forma válida, natural y correcta de transmitir el conocimiento.

3.2.2 Adopción de tecnologías digitales

La adopción de tecnologías digitales ha dejado de ser una opción para convertirse en un requisito que genera valor en el ámbito universitario académico,

nuevos hábitats que han ido rompiendo las barreras físicas y creando nuevas formas de saber, las maneras en las que han sido hechas serán explicadas en este apartado. La adaptación de un individuo a su entorno se considera un objetivo central del proceso de socialización (Campo, 2008).

Los profesores entrevistados coincidieron en que el inicio de su relación con las tecnologías digitales se dio entre mediados de la década del 2000 y 2010. En muchos casos, el punto de partida fue la llegada de computadoras a las instituciones de educación superior, acompañadas de proyectores en vez de las láminas transparentes y programas básicos como PowerPoint. Algunos, recordaron que la transición fue lenta y marcada por la falta de capacitación, mientras que otros señalaron que la curiosidad personal los llevó a experimentar con recursos digitales incluso antes de que fueran exigidos institucionalmente.

“Era un éxito, cuando acá en Perayoc nos instalaron un centro de internet con cincuenta o setenta computadoras, creo, y luego se amplió a cien al otro lado, luego cada facultad empezó a tener su centro de cómputo, aquí había veinte computadoras, ahí, me recuerdo, en grupos de cinco los estudiantes iban, allá, a entrar a usar una computadora para buscar Google” (PFCS, comunicación personal)

Describieron ese momento como un cambio: pasar de la tiza y el pizarrón a la pantalla y el teclado. Ha sido un proceso de transición autodidacta, apoyado por tutoriales en línea o por la ayuda de familiares jóvenes que dominaban las herramientas digitales. La universidad comenzó a exigir la incorporación de recursos digitales como parte de los programas de modernización impulsados por el Ministerio de Educación y políticas públicas relacionadas.

La presión institucional fue el detonante inicial, pero que la verdadera adopción de la tecnología se dio cuando se descubrió el potencial para enriquecer las clases, se admitió que, sin esa exigencia, probablemente habrían tardado más en dar el paso. Las primeras experiencias fueron descritas como torpes, pero también emocionantes. Los profesores relataron que al inicio se enfrentaron a dificultades como proyectores que no funcionaban, archivos que no se abrían o conexiones a internet inestables, situaciones aún existentes en la actualidad. Sin embargo, también destacaron la

reacción positiva de los estudiantes, quienes mostraron entusiasmo ante la novedad y, en muchos casos, colaboraron para resolver los problemas técnicos.

La sensación general fue que la tecnología, aunque imperfecta, generaba un nuevo tipo de atención. Los estudiantes se mostraban más motivados cuando las explicaciones se acompañaban de los recursos. Esa primera experiencia, aunque llena de tropiezos, marcó el inicio de un cambio irreversible en la práctica.

Los cambios ahora han sido múltiples. Los profesores señalaron que la evaluación se ha transformado. Antes, los exámenes eran exclusivamente escritos en papel; ahora, se utilizan cuestionarios en línea. Las tecnologías digitales abrieron canales de comunicación más fluidos. Los estudiantes pueden enviar consultas por correo electrónico, plataformas institucionales o incluso aplicaciones de mensajería generando una relación más horizontal y constante entre profesores y estudiantes; a pesar de también mencionar la sobrecarga laboral que implica.

A pesar de los avances, subrayaron que algunas prácticas tradicionales siguen siendo esenciales, consideran que escribir en tiempo real en el pizarrón ayuda a los estudiantes a seguir el razonamiento y que la escritura manual fortalece la memoria. La tecnología complementa, pero no sustituye, la riqueza de la interacción humana. Las dificultades mencionadas fueron la infraestructura deficiente y la falta de capacitación.

Los profesores entrevistados relataron que evitan utilizar redes sociales como Facebook o WhatsApp, pues consideran que pueden distraer a los estudiantes y generar problemas de privacidad. Prefieren mantener un límite sobre todo en el momento de clases presenciales. También evitan herramientas demasiado complejas o que requieren licencias costosas, ya que no todos los estudiantes tienen acceso a ellas en casa y tampoco la universidad tiene la capacidad de proveer. La preferencia general es por aplicaciones gratuitas y accesibles o recursos abiertos en la web. La idea recurrente fue que no se trata de usar todas las herramientas disponibles, sino de elegir las que realmente aportan.

Latour (2008) sostiene que ninguna interacción puede considerarse completamente sincrónica, ya que en toda situación convergen elementos con distintas temporalidades. Los objetos materiales, los procesos biológicos, el lenguaje y los recursos tecnológicos que intervienen en una acción provienen de momentos

históricos diversos y poseen duraciones desiguales. De este modo, lo que parece ocurrir en un mismo instante es, en realidad, el resultado de múltiples capas temporales superpuestas. La acción se produce gracias a la articulación de entidades cuya existencia puede ser más breve o más prolongada, lo que demuestra que el tiempo no es lineal ni homogéneo dentro de las interacciones sociales.

Entender el tiempo en las interacciones sociales parece ocurrir en un momento preciso y compartido por todos sus elementos, como si todo estuviera sincronizado en un mismo presente. Sin embargo, cada situación está compuesta por múltiples temporalidades superpuestas: objetos fabricados en distintos años, palabras con siglos de historia, estructuras biológicas que evolucionaron durante miles de años y tecnologías producidas recientemente. Lo que llamamos “ahora” es, en realidad, un punto de convergencia de tiempos diversos.

Cada gesto, discurso o interacción depende de herencias materiales, históricas y culturales que la preceden. Comprenderlo de esa manera implica reconocer que el presente no es un punto aislado, es una síntesis de múltiples trayectorias temporales. Esto amplía la mirada sobre la responsabilidad y la continuidad histórica: nuestras acciones no solo responden al momento actual, sino que se apoyan en legados pasados y, a su vez, proyectan efectos hacia el futuro.

[En una reunión Meet, FCS]

(*) El inicio de la clase virtual, el profesor, con la intención de mostrar un programa a sus estudiantes, se enfrenta a la dificultad de compartir la pantalla. Aunque había practicado previamente, admite que lo olvidó y solicita la ayuda de un familiar para resolver la situación. Algunos se muestran impacientes ante los errores técnicos del profesor, mientras que otros valoran su esfuerzo y lo apoyan con sugerencias. Una vez superado el obstáculo técnico, el profesor aprovecha la oportunidad para introducir un nuevo programa que fue lanzado la semana anterior. Explica que lo conoció gracias a una capacitación en el marco de su doctorado.

La interacción se intensifica cuando un estudiante, le pregunta dónde estaba realizando esa capacitación. El profesor responde que es en la universidad [...], y añade que se matriculó hace dos meses en un programa virtual. Su relato se convierte en punto que recoge la transformación de la educación: ahora es posible aprender sin necesidad de presencialidad. Esta conversación se vuelve inspiradora para los

estudiantes que tienen planes de continuar su vida académica pues transmite la idea de que la formación académica se ha vuelto más flexible y accesible. El profesor comparte que, aunque aún le queda tiempo por recorrer, cada clase le aporta nuevos conocimientos que enriquecen su práctica como profesor y su vida personal. Al final de la clase, el profesor les comunica a los alumnos que les enviará un enlace para que puedan revisar la grabación de la clase, además ha subido en una carpeta vídeos; en otra, documentos que les pueden guiar en el uso del nuevo programa y tutoriales.
(*)

La experiencia registrada retrata en tiempo real al conocimiento tecnológico que se socializa. En la antropología digital, se demuestra que una herramienta digital no se consolida cuando se compra o se descarga, sino cuando un miembro de la comunidad la dota de un propósito social y la comparte con el grupo. Ha reconfigurado su rol para convertirse en un nodo activo de la red, transformando el software en un vehículo de interacción humana. Al democratizar su propio aprendizaje de manera inmediata, valida la utilidad de la tecnología frente a sus alumnos, convirtiendo un proceso que suele ser frustrante e individual en una experiencia colectiva, accesible y de confianza. La adopción digital del profesor consiste en no quedar rezagado y en compartir.

La metamorfosis encuentra su principal hito fundacional en la coyuntura de la crisis pandémica, suceso operó como un quiebre epistemológico y metodológico que redefinió los límites del campo educativo y aceleró las demandas de conectividad. Bajo el modelo de la educación remota de emergencia, las aulas universitarias sufrieron una desterritorialización física, viéndose compelidas a migrar de forma acelerada hacia infraestructuras virtuales coordinadas por soportes tecnológicos globales como Zoom, Google y Microsoft. La migración tecnológica de carácter pragmático fue secundada a nivel gubernamental por políticas públicas de acompañamiento, destacando el diseño e implementación de la plataforma Conectados por el Ministerio de Educación, iniciativa que resultó fundamental para masificar el acceso a recursos didácticos abiertos y herramientas de soporte institucional (Ames, Cavagnoud, Correa, Gastelú, & Soberon, 2024).

La transición forzosa impulsada por el contexto de emergencia sanitaria no quedó como un hecho aislado, requirió de un marco normativo interno que legitimara

y regulara las nuevas prácticas en el campus. En consonancia con las directrices nacionales, las autoridades universitarias emitieron la Resolución Nro. CU-141-2020-UNSAAC, emitida el 21 de abril de 2020 por el Consejo Universitario de la UNSAAC, estableció un reglamento de educación virtual como respuesta inmediata. Este dispositivo legal significó la institucionalización del cambio, colocando la inicial adaptación pragmática de los profesores en una exigencia ético-profesional y administrativa sujeta a supervisión directa.

El documento definió la educación virtual como un proceso de intercambio de información y conocimientos entre docentes y estudiantes de manera no presencial, utilizando tecnologías digitales en modalidades síncronas y asíncronas. La modalidad síncrona se caracteriza por la interacción en tiempo real entre profesores y estudiantes. El formato de las clases virtuales mediante plataformas de videoconferencia, los seminarios en vivo y los espacios de chat inmediato reproducen la lógica de la presencialidad, trasladando al entorno digital la experiencia de compartir simultáneamente un espacio de aprendizaje. La sincronía mantiene la ritualidad de la clase como encuentro colectivo simulando la interacción cara a cara. Por otro lado, la modalidad asincrónica se sustenta en la flexibilidad temporal y espacial. Los estudiantes acceden a contenidos grabados o realizan actividades en plataformas sin necesidad de coincidir con el profesor en un mismo momento. Dicho modelo introduce un cambio cuando el conocimiento deja de estar ligado a la simultaneidad y se convierte en un recurso disponible para ser explorado según los ritmos individuales. La asincronía implica desarrollar habilidades críticas para interactuar con materiales de manera independiente, así como organización individual que permitan aprovechar la flexibilidad sin perder continuidad en el proceso formativo. Ambas significan complemento dentro de la universidad digital, la sincronía fortalece la dimensión comunitaria y la interacción social, mientras que la asincronía democratiza el acceso y diversifica las trayectorias de aprendizaje.

Se dispuso la obligatoriedad de su aplicación para toda la comunidad universitaria, regulando aspectos clave como el soporte tecnológico mediante un sistema de gestión del aprendizaje (LMS), el uso obligatorio del correo institucional, la gestión de datos de acceso, la accesibilidad y navegación en la plataforma, así como la responsabilidad de la Red de Comunicación Universitaria (RCU) en la administración y soporte continuo del sistema. Además, se estableció el

asesoramiento tecnológico a cargo del Departamento Académico de Ingeniería Informática y la RCU, garantizando capacitación a los docentes, mientras que la responsabilidad del proceso formativo recayó directamente en los profesores, quienes debían asegurar el acompañamiento permanente en sesiones teóricas, prácticas, talleres y evaluaciones.

La universidad suspendió las clases presenciales y adoptó la educación virtual para evitar que los estudiantes se vieran perjudicados, implementando plataformas digitales y entregando módems y chips a quienes no tenían recursos; sin embargo, muchos vivían en zonas sin cobertura estable y las condiciones climáticas afectaban la conectividad, las brechas digitales se manifestaban en el uso exclusivo de celulares poco adecuados y en la necesidad de compartir equipos con la familia, los espacios domésticos resultaban inadecuados para concentrarse, las evaluaciones no reflejaban siempre el aprendizaje real debido a prácticas de copia, y los profesores enfrentaban el reto de mantener la atención de estudiantes que navegaban en redes sociales o realizaban otras actividades, mostrando así que la virtualidad, aunque necesaria, expuso limitaciones que condicionaron el proceso. La tecnología y la conectividad se convirtieron en pilares fundamentales para sostener la educación superior durante la pandemia. Las universidades no pudieron enfrentar solas el reto de la virtualidad, sino que requirieron el apoyo de empresas tecnológicas y del propio Estado para garantizar plataformas de enseñanza y recursos digitales. Sin estas alianzas, la transición hacia la educación remota habría sido mucho más limitada y desigual.

La pandemia demostró que el acceso a la conectividad y a herramientas digitales es un derecho indispensable para garantizar la equidad educativa, y que la universidad necesita trabajar en conjunto con otras entidades para responder a los desafíos.

“... antes utilizaba las redes sociales de Facebook y así pero después de la pandemia y durante la pandemia como yo estaba en secundaria empezamos a utilizar esta plataforma de Google Meet o Zoom y esas cosas, ¿no?. Yo creo que después de la pandemia la digitalización como que se metió más en nuestras vidas porque antes de la pandemia no era así. Cuando llegué a la universidad sabía utilizar Meet básicamente”. (EFEC. comunicación personal)

Mientras que en el periodo prepandémico la tecnología ocupaba un lugar marginal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la transición a la virtualidad la posicionó como el eje estructurante de la comunicación institucional. En este nuevo escenario, plataformas de redes sociales mutaron sus sentidos originales: el ecosistema de Facebook, por ejemplo, sirvió como un canal propicio para la distribución del conocimiento entre redes de pares gracias a la flexibilidad interactiva de su arquitectura lineal. Particularmente, los Grupos de Facebook asumieron el rol de comunidades de práctica que facilitaron la resolución de demandas académicas de forma colaborativa. A pesar de la disponibilidad de estas redes, la apropiación efectiva de las mismas se encuentra condicionada por el perfil competencial previo de los estudiantes. El caso de EFEC ilustra esta brecha, puesto que su aproximación a la universidad estuvo mediada únicamente por el manejo instrumental de software de comunicación básica (Meet), lo que muestra que su experiencia digital era limitada y que tampoco ha mudado, ni ha adquirido un nuevo bagaje.

“Yo me recuerdo de “Aprendo en casa”, allí en la tele [televisión] y el profesor nos mandaba fichas, cinco o diez fichas y eso normal lo imprimía, estuve dos años, cuarto y quinto. Particularmente en presencial llevaba cursos de Geometría, pero en pandemia no se hizo porque como era “Aprendo en casa”, no se tocaba esos temas que eran complejos y era por la televisión, pero para mí, sí creo que me afectó porque al momento de decidir la carrera que yo quería, estaba con lo básico, con lo que sabía, eso entré a las academias y con lo que no sabía me estreso y no aprendí, por eso, creo que influyó en mi forma de escoger mi carrera porque no sabía algunos temas y en la academia me sorprendí, me estresaba y por eso me quedé en [...], porque yo hubiese elegido otra carrera, si hubiese hecho presencial hasta quinto, por mí, estuviese estudiando otra carrera hubiese elegido otra que no sea de Letras porque si me gustaban los números en ese tiempo. No hacíamos eso en virtual, no era tan complejo porque el profe [profesor] solo reforzaba de la tele [televisión] “Aprendo en casa”, lo reforzaba no más en virtual. Utilizaba las fichas que daba el gobierno y sólo era solo, mediante Meet, usábamos Drive, el profe [profesor] creaba y nos decía para subir” (EFCCSS-1, comunicación personal)

Existe una experiencia en retrospectiva de escolarización mediada por tecnologías digitales de baja interacción lo que constituye un antecedente

fundamental para comprender las condiciones con las que los estudiantes ingresan a la educación superior. El testimonio analizado muestra que las prácticas mediadas por tecnologías de baja interacción, como la televisión y el uso de fichas impresas, configuraron procesos de aprendizaje limitados, centrados en la recepción pasiva de contenidos. La ausencia de abordaje de temas complejos y la escasa interacción generaron vacíos formativos que no se resolvieron antes del ingreso a la universidad, afectando la continuidad de su experiencia.

[En la pandemia] yo estaba en clases virtuales, tercero, cuarto, todos eran de la ciudad o recién habían venido o algo así. Yo te soy sincera, por ejemplo, en mi colegio únicamente, nacional, seguíamos “Aprendo en casa”, solamente hicimos dos a tres veces clases por Meet porque se conectaban pocos, tal vez no tenían acceso a internet o no querían; pero yo entiendo que era porque no sabíamos cómo utilizar, era confuso. (EFEC. comunicación personal)

“...o sea desde primaria, secundaria no he recibido tanto, no me han enseñado prácticamente así, inclusive en primaria porque en secundaria ya no tanto, lo que hacíamos o sea el curso era de computación, pero lo que hacíamos era teoría y creo que la teoría en sí no te sirve si no haces la práctica, sino lo acompañas. (EFEC, comunicación personal)

“Personalmente yo estuve en un colegio de “promoción virtualidad”, aprendí Word, u otros, pero en el colegio con Meet y demás no sabía que existía. Zoom lo utilicé bastante. Después me cambié de colegio, pero había rumores de virtualidad por la pandemia, no nos enseñaron cómo utilizar, cada uno lo hacía a su manera, lo aprendimos como pudimos, al llegar a la universidad estaba más adaptado a ese sistema sin embargo no sabía Classroom, qué era” (EFIP, comunicación personal)

Las experiencias previas se proyectan directamente en la etapa universitaria, condicionando la forma en que el estudiante enfrenta las exigencias académicas posteriores. Al ingresar a la universidad, el estudiante se encuentra con un campo que demanda mayor de desajuste frente al capital digital.

La alfabetización digital es un proceso acumulativo, atravesado por trayectorias diferenciadas. Los vacíos formativos originados en la educación básica y media se trasladan al ámbito universitario, forman parte del desempeño académico, la

construcción de expectativas, la toma de decisiones vocacionales y la relación con el conocimiento. El EFCCSS muestra que la elección de carrera se vio condicionada por los límites del aprendizaje previo. Esta continuidad permite comprender que las tecnologías digitales actúan como dispositivos que modelan experiencias en la educación y producen consecuencias a largo plazo en las trayectorias estudiantiles. La universidad, en este sentido, no recibe estudiantes homogéneos, sino sujetos cuyas experiencias previas con lo digital influyen en sus formas de aprender, adaptarse y participar en el espacio académico. Reconocer esta posterioridad como parte constitutiva de la alfabetización digital universitaria comprende las desigualdades presentes.

“Yo ingresé a la docencia el año 2002, al año 2025, 23 años, aunque estamos en el 2026 ya voy a tener 24 años.

A ver, yo, [pausa] tuve la suerte de contar incluso con una computadora, con una de las primeras computadoras que vino a Cusco, cuando yo era estudiante, utilizaba el internet cuando antes se utilizaba vía teléfono, ¿no?; o sea, yo sí he tenido las oportunidades, ¿no es cierto?, para insertarme al mundo digital, hace muchísimo, cuando yo era estudiante, estamos hablando de 1995, 1996, ¿no?, entonces, yo he tenido esa oportunidad; el pasar de clases presenciales a clases virtuales no ha sido ningún problema para mí porque yo ya lo practicaba, incluso mis clases antes de la pandemia algunas también utilizaba el Zoom o el Meet, ¿no es cierto?, para las clases y el Classroom pues sí lo utilizaba frecuentemente, entonces, yo no tuve ningún problema” (PFEC-2, comunicación personal)

Al respecto, el PFEC resalta la trascendencia de haber contado con acceso temprano a la tecnología. Recuerda las primeras computadoras en Cusco y haber usado internet, su trayectoria personal le permitió familiarizarse con lo digital desde hace mucho tiempo, lo cual marcó su manera de relacionarse con la tecnología. Cuando llegó la pandemia y las clases pasaron de ser presenciales a virtuales, para él no fue un problema. Ya tenía incorporadas prácticas digitales en su vida académica: usaba Zoom, Meet y Classroom antes de que se volvieran indispensables. El habitus estaba preparado para el cambio, porque había interiorizado el uso de herramientas digitales como parte de su rutina, se muestra una diferencia importante: mientras una

gran parte de profesores y estudiantes tuvieron que adaptarse de golpe a la virtualidad, él ya tenía las disposiciones necesarias para hacerlo sin dificultad. El capital digital le dio ventaja colocándolo en posición privilegiada, y eso le permitió enfrentar la transición con confianza, además su habitus, formado por años de contacto con lo digital, hizo que la virtualidad no fuera un obstáculo, sino una continuidad de lo que practicaba.

“... gracias a la pandemia ahora existe una mayor predisposición al manejo de las tecnologías de la información, al manejo de herramientas tecnológicas, plataformas digitales, plataformas virtuales, plataformas de aprendizaje, insumos para hacer investigación, repositorios, incluso bases de datos, varios, varias herramientas que fortalecen las competencias de un docente”
(PFCCSS, comunicación personal)

La crisis sanitaria obligó de manera urgente acercarse a las tecnologías digitales en la práctica, generó una transformación en las disposiciones sociales, abriendo paso a una mayor aceptación y predisposición. El manejo se ha convertido en un capital necesario, el acceso y dominio de plataformas de aprendizaje, insumos de investigación y repositorios no son opcionales, legitiman la práctica profesional, estas herramientas fortalecen el rol y permiten responder adecuadamente.

La adopción de tecnologías digitales ha desencadenado una transición veloz dentro del espacio académico de la UNSAAC, la tecnología colisionó con maneras de “hacer” de dos generaciones diferentes, sin embargo, ambas han demostrado maneras de incluirse en el ecosistema digital.

3.2.3 Prácticas en torno a la alfabetización digital

Las prácticas son el eje donde se materializan los modos colectivos y regularizados de hacer, pensar y actuar que los sujetos reproducen. Es a través de estas acciones vivenciales —como los rituales, el uso de tecnologías o las dinámicas de comunicación— donde las normas abstractas cobran existencia material.

Existe una continuidad directa entre la meticulosa organización de la enseñanza tradicional y los entornos virtuales actuales. Lo que Foucault (1975) identificó como el tiempo disciplinario en la formación pedagógica —un proceso fragmentado en programas específicos y pruebas graduales— es el plano de diseño

de la tecnología, un espacio donde las normas abstractas de clasificación cobran existencia material al transmutar la vigilancia analítica del aula en una infraestructura algorítmica y cuantificable de control en tiempo real.

Cuando los actores logran tomar conciencia crítica de sus prácticas y se ven interpelados por nuevas experiencias, pueden modificar esquemas incorporados. La apertura configura un nuevo habitus, basado en la idea de que enseñar también implica aprender continuamente, experimentar, fallar y corregir.

Las anotaciones de campo visibilizan este comportamiento bajo la siguiente formulación, transcrita en un breve extracto de entrevista:

[En un aula, FCS]

(*) Al ingresar, noto que los estudiantes están organizados en grupos de tres, cada uno con acceso a una computadora portátil. El profesor inicia la sesión explicando que trabajarán en la creación de una presentación sobre un tema de creación de contenido digital. Cada grupo debe buscar información en línea, seleccionar fuentes confiables y elaborar diapositivas con imágenes y texto. Los estudiantes muestran entusiasmo, aunque algunos se distraen revisando sus celulares. El profesor interviene recordando las normas de uso: *“El celular solo se utiliza si lo pido para una actividad específica”*. Esta regulación parece aceptada por la mayoría, aunque algunos intentan usarlo de manera encubierta. Durante la actividad, observo que los estudiantes discuten entre sí sobre qué información incluir. Uno de ellos comenta: *“Esto lo saqué de Wikipedia, pero no sé si es confiable”*. El profesor aprovecha para explicar cómo verificar fuentes académicas y anima a los estudiantes a contrastar datos.

Preguntas y respuestas registradas en la interacción:

¿Qué actividades digitales realizan los estudiantes?

PFCS: “Promuevo actividades que los obliguen a usar la tecnología como herramienta de creación, no solo de consumo, algunas no las tenemos en la universidad, entonces, recurrimos a los que están en la web pero de manera gratuita. Por ejemplo, presentaciones, videos, blogs o pequeños proyectos de programación, siempre hay un alumno que sabe los trucos y nos pasa a todos.

Lo importante es que aprendan a resolver problemas con ayuda de recursos digitales”.

¿Cómo interviene la mediación tecnológica?

PFCS: “No me quedo solo con el producto final. Uso rúbricas que valoran el proceso: cómo buscaron información, cómo colaboraron, cómo aplicaron la herramienta. También hago que ellos mismos se autoevalúen y evalúen a sus compañeros, aunque a veces no me alcanza el tiempo para poder calificar a todos, en algún curso tengo como setenta estudiantes, creo que más”.

¿Qué actividades digitales propone a los estudiantes?

PFCS: “Les pido que creen contenido: infografías, podcasts, videos cortos. No quiero que solo copien y peguen, sino que la información sea algo propio”.

¿Cómo es la adopción de recursos digitales?

PFCS: “Sí, claro. Yo tengo más experiencia en diseño gráfico, entonces uso programas de edición. Otros colegas prefieren programación o simuladores. Cada uno adapta según lo que domina”.

¿Comparte prácticas digitales con otros profesores?

PFCS: “Sí, tenemos reuniones, grupos de Whatsapp sobre todo donde mostramos aplicaciones nuevas, nuestras dudas, pero mediados por la universidad no he visto, poco, ¿no? A veces hacemos talleres internos para aprender juntos o con los alumnos también. Compartir nos ayuda a crecer”.

¿Existen normas sobre el uso de tecnología en clase?

PFCS: “Sí, los estudiantes saben que no pueden usar el celular para chatear o jugar. Solo lo usan cuando yo lo indico, a veces de todas maneras lo hacen indiscriminadamente pero no puedo prestar atención a todo. También hay normas sobre citar fuentes, ahora en APA 7 que nosotros utilizamos, en otras carreras es diferente, y respetar la propiedad intelectual”.

¿Cómo regula los dispositivos digitales y el celular?

PFCS: “Lo permito en momentos específicos. Si lo usan fuera de contexto [...]. La idea es enseñarles a autorregularse, algunos están con laptop, pero si paso por su lado están chateando por WhatsApp y nada del curso”.

¿La tecnología facilita o dificulta el control del aula?

PFCS: “Ambas cosas. Facilita porque motiva y organiza, pero también puede distraer. Depende de cómo se gestione”. ()*

El omnipresente teléfono celular en el aula se ha convertido en un elemento ambivalente; es sin lugar a dudas una herramienta, y por otro, una fuente constante de distracción. Una norma interna por considerar es la incorporación sociotécnica del celular regulado por la autorización del profesor. Esto se justifica en la dificultad de monitorear su empleo cuando el número de estudiantes supera los cincuenta, situación frecuente en las clases de la UNSAAC. En grupos reducidos, menores a veinticinco alumnos, el profesor podría ejercer un control más cercano y garantizar que el dispositivo se utilice con fines académicos, como la búsqueda de información o la consulta de materiales complementarios. Sin embargo, en aulas numerosas, el celular tiende a convertirse en una distracción. Los estudiantes suelen emplearlo para actividades ajenas al ámbito académico. Aún no se ha consolidado el celular como un recurso ampliamente aceptado para complementar el aprendizaje en la universidad. Su potencial existe, pero requiere de la alfabetización digital para la distinción entre apropiación productiva y uso distractor. La norma de restringir su empleo a momentos autorizados por el profesor busca mantener el orden y también fomentar una cultura académica en la que la tecnología se integre de manera consciente.

“...algo que nosotros nos hemos dado cuenta que vamos a ser futuros docentes es la concentración de las lecturas, siento que ya hemos perdido, como estamos con el celular o con un dispositivo de estímulos y estamos frente a algo digamos en una exposición como escuchando al profesor, eh, vemos que está con el celular la mayoría. Algo curioso antes de mis clases de las ocho había un chico, [...] se sentó atrás y vino una chica y como no había asientos le dijo “te cedo, siéntate” y se puso atrás y se puso a jugar y varios estaban así, incluyéndome estaba a ratos sacando el celular porque me sentía que me aburría y una compañera estuvo exponiendo sobre tema de investigación en

ese curso que estuvimos teniendo pocas clases [pausa] y [ella] dijo voy hacer un ejemplo: “observo un salón con estudiantes que no me están tomando atención, que están con su celular” e incluso predijo que muchos estábamos con el celular y dijo: “veo un problema”, puso su argumento y fue algo preciso, el profesor también se dio cuenta y, dijo: “si veo que están con sus celulares yo les voy a decomisar”; y él decía que parece primaria y eso es cierto para nosotros es difícil de poder despegarnos del celular y también ya viendo como profesor he visto en mis estudiantes, yo estoy enseñando primero y segundo de secundaria y también a niñas, estoy con niñas que también están inmersas de agarrar el celular y perder el control y siento que se han vuelto como dependientes ya a esto, están a la vanguardia de lo que es viral y a veces es para un docente un reto estar ahí al margen y cuidar...” (EFED, comunicación personal)

Las prácticas cotidianas en el aula revelan a la tecnología como acompañante y objeto de interrupción. Los estudiantes, mientras los profesores exponen, suelen recurrir a sus dispositivos móviles como una forma de distracción, desplazando la atención hacia redes sociales, mensajes o contenidos ajenos al tema tratado; manifestación que ha desdibujado la vida académica, convirtiéndose en un espacio paralelo de interacción. A pesar de este panorama de dispersión digital, el marco normativo exige transformar esos hábitos. En esa línea, La Agenda Digital Peruana 2.0 (2011) destaca la necesidad de contar con profesionales y técnicos altamente capacitados en el ámbito de las TIC. Las universidades cumplen un papel fundamental, ya que deben orientar sus planes de estudio hacia las demandas tecnológicas del país. Asimismo, se reconoce el potencial de los estudiantes universitarios, especialmente de carreras vinculadas a las TIC, quienes pueden convertirse en productores de software, desarrolladores de proyectos de robótica y diseñadores de componentes electrónicos sostenibles, todos ellos necesarios para fortalecer las capacidades del Estado.

Mientras la Agenda Digital plantea objetivos de inclusión, innovación y fortalecimiento de competencias digitales, en las aulas de las facultades estudiadas lo que predomina es el uso de dispositivos individuales como medios de distracción. Los estudiantes, en lugar de aprovechar la conectividad para enriquecer el aprendizaje, suelen emplear lo digital como un escape del ritmo académico. Entonces,

el acceso tecnológico, por sí solo, no garantiza un cambio cultural hacia uno crítico y productivo.

La Agenda Digital 2.0 promueve la integración de TIC en la educación, pero no se cuenta con estrategias claras para orientar a la comunidad universitaria en el cómo académico de estas herramientas. El resultado es un espacio digital que se convierte en “ruido” dentro de la educación superior. Las formas no han sido reformuladas para dialogar con las nuevas formas de socialización digital. La práctica universitaria muestra una contradicción. Esta brecha entre la política pública y la experiencia cotidiana genera un riesgo: un marco normativo sin incidencia real en la formación académica; en la práctica, se mantiene como un escenario de dispersión.

“..sino sabes utilizar lo básico del acceso a la tecnología detrás de todo esto, estarías perdido y estarías subordinado a otras personas, y más en el aspecto de los profesores que tiene más poder de compartir sus conocimientos gracias a estas tecnologías, ayuda en el tiempo,..., no sé, podía hablar que sepas utilizar Word y lo complementé con Python, con Excel, con la IA, tienes claro mayor acceso que a otra persona que no tiene esos conocimientos, entonces es un poder, significa el poder...” (EFIP, comunicación personal)

La alfabetización digital prepara a los estudiantes como ciudadanos capaces de crear, transformar y contextualizar la tecnología en función de las necesidades.

Cuando se transforma la manera en que los estudiantes aprenden, se relacionan y participan en la vida pública, la sociedad en la que se van a desenvolver también requerirá un cambio a partir de todo lo que un estudiante universitario puede ofrecer mediante la producción y la adaptación a su praxis, a sus contextos locales.

La tecnología trasciende su función para configurarse como un dispositivo de poder, control y agenciamiento. La alfabetización no es opcional, aquellos actores que no logran una apropiación crítica de la infraestructura digital, o que omiten su uso estratégico para la reproducción y el mantenimiento institucional de la misión universitaria, quedan relegados a una condición de subalternidad y dependencia cognitiva, supeditados a la mediación de terceros para habitar el espacio académico. Por el contrario, los sujetos que desarrollan un capital digital sólido reconfiguran sus propias subjetividades; al incorporar el dispositivo como una extensión de su praxis,

diluyen las limitaciones estructurales y amplían exponencialmente sus márgenes de autonomía, producción de conocimiento y soberanía académica.

Los que integran la tecnología en su práctica transmiten conocimientos, los potencian, hacen que sea significativo, eficiente en tiempo y accesible, amplifica la capacidad de enseñar y compartir pues poder no está en dominar a otros, sino en tener más recursos para transformar la información en conocimiento útil, un poder emancipador: el que permite crear, resolver problemas y acceder a oportunidades.

“Sí, eh!, ufl, yo estoy llevando un curso de sexto semestre que es Sociología de la Educación y un tema es, varios temas están enfocados de esto de lo digital, de esto de la globalización, era el mismo profesor metió el tema de analfabetos digitales, nos dio un concepto de que no saben usar las tecnologías desde el celular propio decía que nosotros somos una generación que todavía hemos crecido con el término de nativos digitales pues estamos cómodos, y los niños que están naciendo con el celular en la mano es más fuerte, ellos no saben leer, ni escribir pero saben poner un vídeo en YouTube o sea son cosas que hemos conversado mucho porque en parte de la educación es modernizarnos o hacer con papelotes tizas y tratar de estar a los estudiantes, entonces eso también es algo que el profesor decía de algunos colegas que todavía se mantienen al margen y que no quieren o no les interesa como tal, capacitarse o estar en este campo de lo digital pero siento que esto depende de cada docente en su forma de enseñanza, pero siento que ahora que estamos creciendo más en este tema de utilizar las tecnologías, los dispositivos para poder enseñar” (EFED, comunicación personal)

La reconfiguración de la praxis educativa actual está determinada por la emergencia de nuevos entornos tecnoculturales. Tomando como referencia las observaciones del EFED, el concepto de analfabetismo funcional digital cobra relevancia al demostrar que la conectividad no se traduce automáticamente en apropiación tecnológica. Existe una clara asimetría entre la disponibilidad del artefacto y la capacidad para incorporarlo de forma productiva. Mientras que los jóvenes se adscriben a la identidad de nativos digitales por su comodidad en la red, las infancias contemporáneas experimentan una socialización digital nativa y corpórea, donde el aprendizaje de las pantallas es casi intuitivo. Finalmente, el espacio del aula se

convierte en un territorio en disputa donde se manifiesta una fricción cultural en cuanto a la persistencia ritual de los soportes analógicos (tizas y papelotes) frente a la asimilación de ecosistemas digitales.

Frente a esta inmersión “juvenil”, emerge de manera sintomática la figura del profesor universitario como un migrante digital, una categoría que no solo describe una brecha cronológica, sino que consigna una postura de posicionamiento identitario ante los cambios del entorno. Los profesores que no crecieron en un entorno tecnológico de alta densidad, pero que hoy deben adaptarse a él, viven un proceso de transición cultural complejo. Los estudiantes, conocidos como nativos digitales— se pueden mover con naturalidad entre plataformas, aplicaciones y redes, los profesores enfrentan el reto de incorporar estas herramientas sin perder la esencia de la enseñanza académica. Los migrantes digitales suelen mantener un apego a los métodos tradicionales de transmisión del conocimiento, como la clase usualmente conocida, la lectura guiada o la discusión presencial. Sin embargo, la presión institucional y social los obliga a integrar recursos digitales, desde plataformas de gestión académica hasta presentaciones. Esta adaptación no siempre es fluida, se puede experimentar resistencia, inseguridad o incluso frustración frente a la velocidad con la que lo digital transforma las dinámicas en la educación superior.

“Bueno, yo siempre traigo mi laptop, para mí, siempre laptop, siempre está acompañándome, eh!, y ahí como le digo, si Dios o la suerte me acompaña tengo un proyector, a veces hay, a veces todos los jóvenes son entusiastas y entre ellos, “Doctor lo conseguimos”, y lo traen también o algún estudiante lo trae de la casa pero no siempre pues, ¿no?, entonces ahora lo que también es un poco restringido por alguna razón es la señal de internet, para ingresar en el mismo tiempo y espacio real, trato de compartir desde mi celular pero es un poco lento, tiene que cargar, tengo que estar esperando, mientras tanto estar haciendo otras actividades, no, pero si tuviéramos rápidamente podríamos acceder a eso y seguramente sería mejor el aprendizaje” (PFED, comunicación personal)

Los efectos individuales y sociales de cualquier medio —entendido como una extensión tecnológica del ser humano— derivan de la nueva escala de acción que dicha tecnología introduce en la vida social. En otras palabras, el impacto que se crea

depende del contenido que se transmite y también de las transformaciones estructurales que el medio genera (McLuhan, 1996)

Pragmáticamente, se ha tendido a fragmentar la realidad para comprenderla y controlarla; sin embargo, esta perspectiva puede ocultar el impacto estructural que cada nueva tecnología introduce en la organización académica. El verdadero efecto de un medio reside únicamente en el contenido, tanto como en la escala, el ritmo y las formas de interacción que impone en la vida académica cotidiana. Se evidencia que la alfabetización digital, se configura como una práctica situada, atravesada por condiciones materiales, institucionales y relacionales. El uso constante de la laptop por parte del profesor como un proceso de incorporación cotidiana de la tecnología, como extensión del quehacer, muestra una disposición favorable hacia lo digital, práctica que incluye a un entramado de actores humanos y no humanos: dispositivos disponibles, conectividad, infraestructura universitaria y colaboración estudiantil. La búsqueda colectiva del proyector y el préstamo de equipos por parte de los estudiantes ponen en evidencia formas de agencia compartida y solidaridad académica, que compensan las carencias estructurales. Al mismo tiempo, las limitaciones del acceso a internet restringen la posibilidad de interacción sincrónica y de aprovechamiento pleno de los recursos digitales, lo que obliga al PFED a improvisar.

“Actualmente hay un curso que se denomina “Investigación” que lo está dictando una universidad que es la universidad UNIR, sí, es una universidad de internet que está brindando cursos que gracias a la gestión de la autoridad universitaria los docentes están siendo capacitados en Inteligencia Artificial. Ahí por ejemplo se han inscrito más de cien docentes; no, en el caso particular mío, yo no me he inscrito porque si manejo herramientas de Inteligencia Artificial y que sí considero que otros colegas no las manejan, es importante que las dominen” (PFCCSS, comunicación personal)

De acuerdo con el testimonio del PFCCSS, la implementación de programas de formación tecnológica externa —como el convenio con la universidad UNIR— evidencia una marcada asimetría en la distribución del capital digital dentro del cuerpo docente. Por un lado, el discurso del entrevistado revela una autopercepción de suficiencia técnica al omitir su inscripción por considerar que domina la Inteligencia

Artificial (IA); por otro lado, reconoce la urgente necesidad de alfabetización para aquellos colegas rezagados. Esta disparidad inicial fragmenta la comunidad académica, pues la iniciativa institucional no solo busca transmitir conocimiento técnico, sino que opera como un mecanismo de socialización tecnopolítica. Al promover activamente la capacitación en IA, las autoridades universitarias instituyen un nuevo capital simbólico: dominar estas tecnologías se erige como el nuevo estándar de la "competencia docente". Así, la gobernanza universitaria regula, legitima y produce sentido, estableciendo sutiles jerarquías de prestigio donde el estatus profesional se redefine en función de la destreza digital. No obstante, esta política de asimilación tecnológica produce tensión entre la estrategia institucional y la praxis colectiva. Aunque la inscripción de más de cien docentes representa un avance formal, esta cifra resulta mínima frente a un universo de aproximadamente mil doscientos profesores. Este fenómeno demuestra que la adopción tecnológica no es un proceso homogéneo, es una transición gradual. El éxito de esta transición antropodigital depende de la oferta institucional y de las variables subjetivas y estructurales, tales como la motivación individual, la percepción de utilidad, la presión del entorno, las redes de apoyo y resistencia que se configuran entre los propios pares académicos.

El panorama obliga a problematizar si en el ámbito universitario de la UNSAAC se constituye una masa homogénea o si responde a la lógica de un "colectivo" genuino: al utilizar el término "colectivo" no se refiere a una acción producida por fuerzas sociales uniformes, sino a una articulación de fuerzas diversas que se relacionan precisamente por su heterogeneidad. Por ello, propone sustituir la noción tradicional de "sociedad", entendida como un conjunto de entidades ya estructuradas y asumidas como compuestas únicamente de materia social, por la idea de "colectivo", que alude al proceso dinámico de ensamblar entidades distintas que antes no estaban vinculadas y que no pueden reducirse exclusivamente a lo social (Latour, 2008).

Pensar en términos de "colectivo" implica reconocer que lo social no es algo dado, sino algo que se compone y recompone constantemente. En realidad, toda acción colectiva surge de la interacción entre diferencias: intereses diversos, posiciones distintas, recursos materiales, discursos e incluso elementos no humanos. Lo colectivo es el resultado de un proceso de articulación entre múltiples

componentes heterogéneos, pasa a entenderse como un proyecto en construcción permanente. Esto tiene implicaciones importantes, porque obliga a observar con mayor atención cómo se ensamblan las relaciones, quiénes participan en ellas y qué elementos intervienen en su configuración.

Las prácticas de la cotidianidad universitaria son una paradoja en la alfabetización digital que han mostrado la dificultad con la que se maneja la posición de las tecnologías digitales, artefactos y objetos como herramienta y elemento distractor; asimismo, las disposiciones en colectivo no han podido mediar para que dicha situación pueda virar.

3.3 Gestión de la alfabetización digital

La gestión es el quehacer continuo de negociación de significados, relaciones de poder y construcción de identidades dentro de un grupo humano. Cuando las personas "gestionan" están interpretando las realidades y transformando su propia cultura a través de acciones concretas. El verbo gestionar comparte raíz etimológica con "gestar" (dar vida, iniciar) y con "gesta" (hazaña, acción realizada en comunidad). Tomando como base esta premisa, toda gestión comunitaria implica una dinámica de autoridad, puesto que el poder no solo condiciona el conocimiento, sino que lo produce directamente. Poder y saber están entrelazados de manera inseparable: no existe ejercicio de poder sin la creación de un campo de saber, ni conocimiento que no implique relaciones de poder. Además, tanto el sujeto que conoce como los objetos y las formas de conocimiento son efectos de estas dinámicas históricas de poder-saber (Foucault, 1975).

Cuestionar la idea tradicional del conocimiento como un ámbito autónomo e independiente de las estructuras de poder no surge en un vacío, sino que responde a un proceso condicionado y producido por las dinámicas sociales y políticas. Esto significa que lo que se considera "verdad" o "conocimiento válido" es el resultado de relaciones de fuerza que determinan qué se puede conocer, cómo se conoce y quién tiene la legitimidad para hacerlo. Bajo esta perspectiva, se desplaza al sujeto del conocimiento del centro; este ya no es un individuo libre que accede a la verdad, sino un efecto directo de las configuraciones de poder-saber. Mirar críticamente a las instituciones como la universidad implica entender que estas no solo transmiten saber, sino que también regulan, disciplinan y producen sujetos. De este modo, se

evidencia el funcionamiento de dispositivos de poder que operan de forma implícita, donde la regulación se ejerce a través de mecanismos tecnocráticos de evaluación y modernización, más que mediante procesos deliberativos. La alfabetización digital aparece, de esta manera, como una obligación normativa invisibilizada por los actores académicos ante la ausencia de espacios formales de participación.

La Política Nacional de Transformación Digital al 2030 (PCM, 2023) señala que la alfabetización digital es una necesidad ciudadana transversal que debe replantear las formas tradicionales de formación de capital humano, vinculando la educación superior con la reorganización de las competencias académicas, tecnológicas y éticas que exige la sociedad digital. La política enfatiza que cualquier proceso educativo debe adaptarse a los nuevos paradigmas emergentes, preparando a los estudiantes para la educación superior, la cual se concibe como un espacio de transición entre la formación integral y el mundo laboral.

La educación superior es la bisagra que articula la preparación académica con las exigencias de la sociedad digital, y que debe asumir un rol activo en la reorganización de las competencias cognitivas, investigativas, tecnológicas y éticas que requiere el “ahora digital”.

“Cuando te estas preparando para la universidad tú ves a la universidad de manera idealizada, ¡wow!, voy a ingresar a la universidad, ingresé, voy a ver laboratorios enormes, voy a ver tecnología y cosas así y vas a decir que vas a ver otro modelo de preocupaciones, modelo de educación, o quizás sea otro tipo; entonces, ya llegas a la universidad y, en mi carrera, por ejemplo, [pausa larga], yo dije voy a tener un laboratorio, voy a tener cosas, hoy en día, si veo mejoras la verdad, yo cuando regrese a Perú ví unas mejoras pero deberían ser más, no hay inversión y esta es la burocracia de la UNSAAC, es un punto de quiebre, cuando tu solicitas un elemento, instrumentos de laboratorio, te llegan en tres, cuatro, cinco años, cuando el profesional necesita ahora, cuando el estudiante se va tornar a la sociedad en este caso en el Perú, necesita esas herramientas ahora...” (EFIP, comunicación personal)

Tabla 6*Gestionar la alfabetización digital*

	Implicación
	La disonancia entre el imaginario aspiracional del estudiante (<i>"laboratorios enormes"</i> , <i>"tecnología de punta"</i>) y la realidad institucional. La universidad opera como un espacio mítico de ascenso y modernidad tecnológica que, al colisionar con la materialidad real, genera una fractura en las expectativas.
Gestión	La lentitud extrema en la gestión de recursos tecnológicos y científicos dentro de la universidad pública (<i>"llegan en tres, cuatro, cinco años"</i>). La estructura burocrática institucional se desincroniza del tiempo acelerado de la sociedad contemporánea y del mercado laboral, convirtiendo la gestión en un obstáculo cultural.
	La demanda urgente de herramientas e instrumentos vigentes frente a la obsolescencia material (<i>"el estudiante necesita esas herramientas ahora"</i> para insertarse en el Perú). La gestión precaria de la alfabetización digital pone en riesgo la habilitación profesional, dejando al estudiante en desventaja frente a las exigencias del entorno real.

El siguiente extracto de la observación participante sirve como ventana para comprender esta realidad:

[En el campus universitario]

(*) En el patio de la universidad, cerca de la oficina de Patrimonio, dos estudiantes conversan mientras esperan. Uno de ellos, con gesto de curiosidad, pregunta al otro: *"¿Cuándo te van a dar la laptop de la universidad?"*. El otro, responde con cierta esperanza: *"Mañana"*. La escena se desarrolla en medio de filas largas y estudiantes que se cruzan con diferentes motivos. El primero insiste: *"¿Y qué estás"*

haciendo aquí?". Él contesta: "*Lo estoy haciendo para mi compañero*". La espera se convierte en un espacio de encuentro, donde las voces se mezclan con la ansiedad de obtener un recurso tan necesario para el estudio. Al poco tiempo llega otro estudiante, que se suma a la conversación. "*¿Y tú qué haces?*", le preguntan. Él explica que ha venido a preguntar, pues escribió al correo de consultas y nadie le respondió, también había llamado. Su tono es de cansancio y cierta frustración: no podía venir antes porque estaba lejos, y el pasaje de ida y vuelta le costaba demasiado. Han pasado semanas desde que intentó resolver su situación, y ahora espera que le den alguna opción para poder solicitar la laptop. La incertidumbre se hace presente en sus palabras, mientras observa la fila y posiblemente piensa en la posibilidad de quedarse sin el dispositivo.

En medio de la charla, surge la pregunta inevitable: "*¿Cuáles son los requisitos?*". El estudiante que espera la laptop enumera los documentos necesarios, pero el otro se da cuenta de que no tiene la ficha requerida. La noticia lo desanima: "*No tengo esa ficha, ¿demora solicitarla?*". La conversación se tiñe de resignación, pues entiende que no podrá acceder al equipo en el corto plazo. Ante la falta de opciones inmediatas, el estudiante comparte su solución provisional: tendrá que usar el dispositivo de su hermano durante el semestre. (*)

La gobernanza del entorno digital constituye un desafío de carácter social que impacta directamente en la equidad y la inclusión. La cultura institucional es rígida, donde la presencialidad se convierte en un ritual de legitimación: sólo lo que ocurre cara a cara es considerado válido. Este tipo de dinámica genera exclusión, pues no todos los actores tienen la misma disponibilidad de tiempo, recursos o movilidad para estar físicamente presentes. En consecuencia, se reproduce una desigualdad simbólica: quienes pueden estar en el espacio físico tienen voz, mientras que quienes dependen de canales digitales o que se esfuerzan para poder tenerlos quedan silenciados.

Además, la imposibilidad de usar medios electrónicos como el correo revela la desconfianza hacia la comunicación mediada por tecnología, lo cual limita la flexibilidad y la adaptabilidad de la institución frente a los cambios sociales. La virtualidad es parte de la vida cotidiana, insistir en la presencialidad absoluta puede

interpretarse como una resistencia cultural al cambio, un intento de preservar formas tradicionales de autoridad y control.

La oposición entre el cara a cara y la virtualidad no representan una dicotomía rígida. El cara a cara es la tradición de la presencialidad, donde la interacción directa se convierte en un acto social donde la corporalidad es un elemento que construye comunidad se concibe como un espacio simbólico de convivencia. La virtualidad, en cambio, introduce nuevas formas de interacción mediadas. Las plataformas de videoconferencia y los recursos asincrónicos permiten la complementariedad. A través de la pantalla la comunicación se mantiene, aunque transformada por la mediación tecnológica.

Las diferencias en el acceso a dispositivos, conectividad y distancias producen condicionantes de aprovechamiento de los recursos digitales disponibles; desigualdades que se convierten en un reflejo de las inequidades sociales más amplias, exclusiones que afectan especialmente a quienes provienen de contextos vulnerables.

“...no hay acceso a lo digital, ¿no es cierto?, tenemos equipos pues obsoletos y que en muchos casos ya cumplieron su vida útil o simplemente no permiten un adecuado uso” (PFEC-2, comunicación personal)

“Ehh...[pausa], a ver, los alumnos...a la edad que tienen pues adoptan fácilmente, ahhh, claro, hasta el día de hoy se ve eso, en tiempos de pandemia era complicado que algunos demoraron en ingresar a las clases y que algunos otros, sí, los que tenían recursos, el día de hoy, sí, cuando la universidad decide hacer clases virtuales y veo que algunas personas que están en su celular con la señal muy débil y eso genera preocupación mía porque los alumnos no tienen la accesibilidad a estos medios, ¿no?” (PFEC-2, comunicación personal)

Los profesores se enfrentan a retos significativos; la ausencia de formación continua, la resistencia al cambio y las limitaciones institucionales dificultan el acceso.

“La universidad ha tenido un programa de capacitación permanente, el problema es que los colegas no quisieron la capacitación permanente y, entonces, muchos de ellos quedaron en el vacío, los colegas jóvenes tuvieron

la ventaja de conocer ya la tecnología y se adaptaron con facilidad pero también se mecanizaron, en el punto que eso está ahí y no lo reviso más, volvemos al pasado, el cuaderno que se convierte amarillo y se sigo enseñando, el Classroom que se convierte amarillo y sigo enseñando, lo que hoy me invita a que no sea así...” (PFIP, comunicación personal)

La aparente resistencia o asimilación de los profesores puede leerse como un síntoma de cómo operan las relaciones de poder-saber en el espacio universitario. El rechazo de los docentes más antiguos a integrarse a estos programas constituye una forma de resistencia frente a los mecanismos de gubernamentalidad institucional que intentan reconfigurar su identidad laboral. Al quedar estos sujetos "en el vacío", se evidencia el fracaso de una gestión que opera de manera vertical y normalizadora, la cual asume que la alfabetización digital es un proceso puramente técnico y no una transgresión de la cultura académica local. Por otro lado, la rápida asimilación de los profesores jóvenes asume la efectividad de los dispositivos de poder para producir subjetividades dóciles. El hecho de que este grupo se haya "mecanizado" hasta el punto de transformar la plataforma virtual en un "*Classroom que se vuelve amarillo*" demuestra que la tecnología digital funciona aquí como un espacio de fijación del saber-poder, análogo al antiguo cuaderno de notas. Para la gestión universitaria, la digitalización opera mediante la mera oferta de infraestructura o la imposición de competencias instrumentales las cuales llegan a perpetuar un ritualismo técnico. Al automatizar las interfaces sin promover una reflexividad crítica en los sujetos, la gestión termina por institucionalizar la inercia bajo una fachada de modernización tecnológica.

A partir de las experiencias relatadas, la gestión institucional se manifiesta en la interacción entre las autoridades, los canales de comunicación digital y un entorno condicionado por barreras. Estas limitaciones estructurales quiebran la continuidad material, impidiendo una asimilación regular de las tecnologías digitales.

3.3.1 Expectativas de co-creación de políticas institucionales

Las expectativas son horizontes de posibilidad culturalmente configurados y compartidos por un grupo social en su vida cotidiana. Estos horizontes funcionan como orientadores en la acción humana, encarnando las nociones colectivas de progreso, bienestar y el "deber ser" que los sujetos proyectan hacia el futuro.

De acuerdo con García (2025), la brecha en conectividad y formación digital en Perú impide el acceso a tecnologías como la inteligencia artificial y limita las oportunidades educativas y laborales, lo que convierte la alfabetización digital en una prioridad nacional.

La transformación digital universitaria debe concebirse como un proceso integral que fortalece las competencias digitales de docentes y estudiantes, optimiza los procesos académicos y administrativos mediante sistemas interoperables —entendidos como plataformas tecnológicas capaces de comunicarse entre sí, compartir datos de manera segura y aprovechar la información sin importar que provengan de distintos proveedores o lenguajes de programación. Gracias a esta capacidad, los sistemas interoperables evitan duplicaciones, reducen errores y permiten que áreas como gestión académica, administración, investigación y servicios estudiantiles trabajen de forma coordinada. En la práctica, esto significa que un sistema de matrícula puede conectarse con el de biblioteca o con el de gestión financiera, generando un ecosistema digital integrado que mejora la eficiencia institucional y la experiencia educativa— y mejora la calidad del servicio educativo a través del uso estratégico de tecnologías de la información (Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2024)

El Plan de Gobierno Digital 2024–2026 de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, aprobado mediante Resolución CU-183-2024-UNSAAC, se establece como una respuesta a las deficiencias de control encontradas, así como a las políticas nacionales; el eje central de este plan es la transformación digital institucional entendida como la incorporación de herramientas tecnológicas, en un proceso integral que implica cambios. En este marco, profesores y estudiantes son considerados actores estratégicos. El documento plantea la consolidación y modernización de los sistemas institucionales de gestión académica. La digitalización de procesos como el registro de notas, el seguimiento académico y la comunicación con los estudiantes busca mejorar la eficiencia administrativa, reducir errores y garantizar mayor transparencia.

El plan también beneficia al promover la gestión digital de proyectos, el fortalecimiento de repositorios institucionales y el acceso a bases de datos académicas especializadas. Estas medidas favorecen la visibilidad de la producción

científica y contribuyen al posicionamiento institucional, además de facilitar la sistematización y difusión del conocimiento generado en la universidad. Pero, en realidad, esta prioridad nacional contenida en el Plan de Gobierno Digital en la percepción sobre su aplicación es a través de la duda, los cambios que se mencionan con proyecciones no se han visibilizado hasta el momento, no se sabe de la existencia de los mismos.

Las decisiones y normas relacionadas a la tecnología suelen llegar a los profesores y estudiantes a través de comunicados oficiales en redes sociales, correos electrónicos institucionales o reuniones de coordinación y extraoficialmente a través de grupos y canales de WhatsApp. Las disposiciones se perciben como lineamientos externos, elaborados por autoridades, sin un proceso previo de consulta amplia. Esto genera la sensación de que las políticas se difunden de manera tardía, cuando ya están definidas, y no como parte de un proceso participativo. En consecuencia, la comunicación se convierte en un acto unilateral.

Al analizar si esas políticas responden a las necesidades reales de profesores y estudiantes, la percepción general es que existe una amplia brecha. Las normas suelen enfocarse en aspectos técnicos, como el “uso” de plataformas digitales, la obligatoriedad de ciertos registros o la implementación de software específico, pero dejan de lado las condiciones concretas: la conectividad limitada, la falta de dispositivos, o la diversidad de competencias digitales entre estudiantes y profesores. En cuanto a la participación en la elaboración o revisión de normas relacionadas con tecnología, se reconoce que rara vez ha sido convocada. Existen grupos de trabajo, pero suelen estar integrados por un número reducido de representantes, los cuales cuentan con una labor administrativa más que una que forme parte del ecosistema de enseñanza-aprendizaje. Esta ausencia de participación genera desconfianza y la sensación de que las decisiones se toman sin considerar las experiencias que todos los actores podrían aportar. La falta de espacios de consulta también debilita el sentido de pertenencia hacia las políticas institucionales.

“Me hizo recordar al preguntar de ello, de que cada que termina el semestre a los docentes nos hacen un tipo una encuesta a través de nuestros correos institucionales, llega en donde muchos aspectos, entre ellos ponen que más podría implementar y los docentes ponemos: se requieren de bibliotecas

virtuales, se requiere etcétera pero parece que queda ahí, o sea el hecho de que se ha enterado, sería motivo para que se implemente, se preocupen; pero no lo veo así, no sé cuánto tiempo tiene que pasar para que lo hagan, si nos preguntan una encuesta pero que se ejecute, no lo veo, al menos en particular mi preocupación, los otros pedirán no lo sé. Por lo menos semestralmente, al inicio del semestre, ya, debería haber” (PFED, comunicación personal).

Los actores universitarios podrían aportar de manera significativa a la mejora de estas políticas si se les reconociera realmente como ejes centrales en el proceso. Su experiencia en el aula híbrida les permite identificar problemas concretos. Incluirlos en la fase de diseño permitiría que las políticas fueran más realistas, aplicables y sensibles a las condiciones de cada Facultad y Escuela Profesional. Además, su participación fortalecería el compromiso con la implementación. Respecto a si la experiencia en aula es considerada por la institución, se percibe que no siempre se toma en cuenta. Las decisiones suelen priorizar indicadores, pero se deja de lado la calidad de la interacción. Esta desconexión entre la práctica y la política institucional genera frustración pues perciben que su conocimiento situado, construido día a día en el aula, no se traduce en insumos para la toma de decisiones.

“A ver [pausa], en la universidad las autoridades deberían de poner mayor énfasis en el tema digital porque el mundo es digital ahora y no pensar en algunas cosas que de repente es por populismo y no, no creo, es una casa del saber donde se genera el conocimiento y el conocimiento es cada vez más, ¿no?, y se utilizan nuevas herramientas y una de las herramientas es lo digital y tenemos que profundizar en el apoyo digital” (PFEC, comunicación personal)

Imaginar una política institucional construida entre profesores, estudiantes y autoridades universitarias abre la posibilidad de un modelo más democrático y participativo. Los estudiantes podrían expresar sus necesidades en cuanto a accesibilidad y acompañamiento, los profesores podrían compartir sus desafíos y propuestas, y las autoridades aportarían la visión estratégica y los recursos. Una política construida colectivamente tendría mayor legitimidad, respondería mejor a las realidades diversas y fomentaría un sentido de corresponsabilidad en su aplicación.

“... lo hemos solicitado [capacitaciones] pero que sean más puntuales porque a veces estamos cortas de tiempo entonces para organizar porque algunas

veces repiten cosas que algunos ya saben y no sé por allí poner los temas en específico estás fallando o que quieres reforzar o que sea completamente nuevo porque muchas veces también si pasa algo le voy preguntando a mis estudiantes o lo clásico a tus hijos” (PFCS, comunicación personal)

“...implementar más estas capacitaciones en las nuevas tecnologías para no quedar en desfase con lo que está pasando, con la Inteligencia Artificial, nos han dado curso que hemos empezado en este semestre en la actualización docente, era una sola charla porque los docentes que dominan son los informática, saben los ejemplos, saben el manejo, saben todo pero solo fueron solamente dos temas en la semana de capacitación entonces era una explicación muy rápida que no logras terminar de entender o realmente cómo poder manejarlo, entonces ahí sería necesario complementar con estas herramientas digitales...” (PFCS, comunicación personal)

Para dar cuenta de esta situación, el diario de campo registra el siguiente suceso:

[En una conferencia internacional, FIP]

(*) En el auditorio de la FIP, durante una conferencia internacional, el ponente exponía sobre las nuevas tecnologías y las técnicas digitales aplicadas a su campo, además de la innovación que está ocurriendo, cuando un profesor de la UNSAAC levantó la mano con firmeza. Su intervención fue extensa y detallada: explicó que tenía una propuesta concreta para que lo que se estaba presentando pudiera aplicarse en su propia universidad. Con voz segura, relató que había intentado en varias ocasiones llevar esta iniciativa a su facultad, pero nunca había recibido respuesta. Había entregado el proyecto formalmente, sin embargo, parecía que nadie mostraba interés en darle seguimiento.

El profesor continuó su exposición, señalando que estaba al tanto de que en otra universidad privada a nivel nacional se estaba desarrollando una propuesta similar. Su inquietud era clara: quería saber si podía presentar su proyecto a la entidad a la que pertenecía el ponente, ya que en su institución no le daban atención requerida. La manera en que narraba su experiencia captó la atención de los asistentes. Su discurso fue largo, preciso y lleno de argumentos, lo que generó murmullos de interés entre los presentes de distintas nacionalidades. Algunos

tomaban notas, otros asentían, reconociendo la importancia de lo que estaba planteando. El ponente, sorprendido por la intervención, guardó silencio unos segundos antes de responder. No esperaba una propuesta tan elaborada en medio de la conferencia. Finalmente, con cierta cautela, dijo que respecto a lo de la universidad no podía dar una respuesta concreta, pues no tenía la autoridad para hacerlo. Sin embargo, añadió que le parecía valioso lo que había escuchado y que podría escribirle, ya que necesitaba una propuesta similar para sus propios alumnos. Al finalizar la conferencia, el ponente, además de algunos profesores, de otras universidades se acercaron al profesor para felicitarlo por su iniciativa y preguntarle más detalles sobre su proyecto. El profesor, visiblemente emocionado, compartía con entusiasmo los puntos centrales de su propuesta, convencido de que las tecnologías digitales podían transformar la enseñanza y abrir nuevas oportunidades para los estudiantes dentro de su formación. (*)

La universidad es un espacio donde se reproducen jerarquías sociales y simbólicas. Cuando las propuestas de estudiantes o profesores son ignoradas, se refuerza una estructura vertical en la que el conocimiento fluye de arriba hacia abajo. La falta de escucha afecta la construcción de identidad colectiva porque la universidad también es un espacio de socialización y pertenencia. Si las ideas de los miembros de la comunidad no son tomadas en cuenta, se erosiona el sentido de participación y se genera una cultura de apatía, una ruptura de los lazos comunitarios y en la percepción de que la institución no es un espacio democrático, sino burocrático y excluyente.

“...porque si pusieran alguna charla o, no sé, algún curso libre, oportunidades para aprender sería interesante y todos tendrían una noción de eso, pero a la vez, no, porque eso también depende de cada uno, la carrera te da muchos fundamentos, pero depende ti especializarte y querer saber hasta dónde vas a llegar o avanzar, no” (EFCS, comunicación personal)

“Necesitamos mejorar la red en la universidad, a veces es lenta, necesitamos mejorar tecnologías, ya; he pensado que cada tiempo debe renovarse...” (PFIP, comunicación personal)

“Una de las desventajas es que es caro usar tecnología, entonces la universidad debe tener algunos recursos o los da para que los compre o los

compre, entonces la universidad debe estar innovando cada carrera, no es lo mismo el área de Ingeniería como en Historia que necesitan programas distintos, Arquitectura, los accesos a distintas escuelas, es necesario, etcétera, hay la necesidad de dar apoyo pero particularizando a cada Escuela Profesional, es importante eso, lo otro, es importante que la universidad siga sosteniendo un centro como el E-Book, y tenga acá mismo tenga la posibilidad de conexión con la alta tecnología...” (PFIP, comunicación personal)

La ausencia de liderazgo institucional en materia de alfabetización digital deja a la agencia individual la manera en la que se procesa.

“Nos falta, creo que estamos como en un 20%, mucho, cada día salen nuevas programas, nuevas herramientas, es más ya creo que lo que yo aprendí hace más de dos años que era el Chat GPT, ya es el pasado, ahora hay muchos más modernos para docentes y para alumnos deberían haber esas capacitaciones, para nosotros en los primeros cursos, como lo estábamos comentando con docentes del área de informática que son su especialidad y que dominan, que ellos nos puedan ayudar y guiar y también a los docentes porque ellos también piden, están pidiendo cierta tecnología dentro de las aulas, gabinetes, entre otros y ellos son los primeros en saber el dominio de sus recursos, no hay manera de que ellos no puedan hacer buen uso e impartir conocimiento” (EFCCSS, comunicación personal)

“Ni yo mismo estoy capacitado en enseñar Inteligencia Artificial, no creo, necesitamos personas más jóvenes para enseñar, uno, no que sean de edad, sino que estén con la tecnología, hay pocos profesionales que saben” (EFCS, comunicación personal)

La brecha generacional en la enseñanza relacionada con el conocimiento técnico y avanzado, como la Inteligencia Artificial (IA) entre profesores y estudiantes se percibe como amplia, por ello se sugiere “jóvenes”, implica la necesidad urgente de incorporarlos, a ambos actores en la praxis de lo digital.

En la co-creación de políticas debe involucrar a todos los actores: profesores de diversas generaciones, estudiantes y expertos en la materia. Las políticas deberían ser diseñadas de forma que combinen la capacitación formal proporcionada por la institución con un enfoque de autoformación. Este enfoque híbrido donde la

universidad brinda una base sólida y el estudiante asuma también responsabilidad. Aunque se reconoce que la universidad promueve el uso de ciertas plataformas, señala que no existe una guía coherente ni participación en la formulación de estas decisiones:

“No he visto que lo tenga como política, no te podría decir si sí o si no está como política de la universidad, pero dentro de lo que es evaluación de acreditación, sí, es un standard porque evalúa todo lo que son las TICs y cómo vas manejando y cómo es la capacitación constante de los docentes y la modernización, entonces, pienso que está inmerso dentro de la acreditación”
(PFCS, comunicación personal)

Una percepción significativa sobre la existencia de políticas institucionales es el discurso de la PFCS quien muestra a las políticas como prácticas implícitas que emergen a través de procesos de evaluación externa, como la acreditación. La referencia a los estándares de acreditación sugiere que la incorporación de normativas o la preocupación y la capacitación se viven más como exigencias administrativas externas que como políticas co-construidas desde la comunidad universitaria, se induce una diferencia entre el nivel formal de la política institucional y el nivel informal vivido por los actores académicos, donde la alfabetización digital aparece subordinada a lógicas de cumplimiento y modernización. Esta forma de institucionalización refleja un modelo de gobernanza en el que las políticas se encarnan en procedimientos y evaluaciones, pero no necesariamente en narrativas compartidas o consensuadas. En consecuencia, la expectativa de co-creación se manifiesta de manera latente: los profesores y estudiantes reproducen constantemente la importancia de la alfabetización digital, pero perciben una ausencia de espacios claros para incidir activamente en el diseño de políticas, lo que se concibe como una limitación a la apropiación simbólica y práctica dentro de la universidad.

3.3.2 Narrativas crítico-reflexivas

Las formas de expresión y relatos de sentido que emergen, se transmiten y se transforman a través de entornos virtuales y tecnologías digitales que utilizan formatos hipertextuales y multimediales son los que construyen la narrativa.

Las tecnologías digitales en la universidad generan una serie de narrativas que van más allá de lo instrumental. Por un lado, se reconoce que estas herramientas han abierto posibilidades: acceso inmediato a información, plataformas de gestión académica, recursos multimedia y la posibilidad de mantener comunicación constante entre actores de la comunidad educativa, pero, también se percibe que la digitalización ha transformado las dinámicas de poder y de racionalidades.

No se cuenta con los mismos recursos tecnológicos ni con la misma alfabetización digital. Las plataformas digitales, multiplican los canales de comunicación: correos, grupos de mensajería, notificaciones. En lugar de facilitar, pueden llegar a saturar y genera ansiedad. La falta de coordinación institucional en el uso de estas herramientas produce confusión y desgaste. Lo necesario, entonces, pasa por diseñar políticas claras de uso de tecnologías, capacitar a la comunidad en competencias digitales, y, sobre todo, humanizar la virtualidad, buscando que las herramientas no sustituyan la interacción, sino que la potencien.

La experiencia personal con las tecnologías digitales se valora la partir del acceso a materiales desde cualquier lugar, la posibilidad de organizar el tiempo con mayor flexibilidad y la apertura a nuevas formas de aprendizaje. Por otro lado, se reconoce la dificultad de adaptarse a plataformas que cambian constantemente, la frustración ante fallas técnicas y la sensación de que la universidad exige estar conectado permanentemente. La experiencia se vive como un proceso de aprendizaje continuo, donde cada semestre implica descubrir nuevas herramientas, nuevas dinámicas y nuevas exigencias. Cada estudiante y profesor atraviesa un proceso de iniciación digital, donde el error, la exploración y la práctica se convierten en parte del camino formativo.

“Yo creo que es muy importante hablar de esto, y, ¡wow!, sí la gran mayoría de las universidades que son públicas son muy concurridas, como son las que viven en la ciudad como otras que quieren un mejor futuro entonces yo si tuve compañeros, inclusive yo no soy de Cusco, yo soy de Puerto Maldonado y o sea , ¡wow!, la gran mayoría hacemos eso, buscamos mejores oportunidades y demás entonces hasta yo no tenía un buen acceso cuando estábamos haciendo el cambio con el software, no tuve un buen acceso al inicio porque no hubo una capacitación completa recalco este tema de capacitación porque

es muy importante porque si no te capacitan antes de utilizar este tipo de herramientas, vas a dificultar mucho, en vez de avanzar rápido o en tiempo intermedio lo haces lento, entonces todo lo demás entonces y yo si tuve compañeros que para utilizar hasta el Canva o hasta las diapositivas hay bastante diferencia no solo de zona rural con metrópoli o ciudad hay diferencia en que sea nacional y que sea particular porque como te digo cuando estaba en el nacional, yo no tocaba estos temas cuando estaba en el particular incluimos esos temas entonces, yo creo que a mí me dio una gran ventaja para adaptarme, pero tuve compañeros que les dificultaba y cómo era el acceso para ellos, sí, era difícil hasta para mí, era difícil si aun teniendo contacto era difícil, cómo habrá sido para ellos, se torna en un problema” (EFIP, comunicación personal)

Enseñar en un entorno digital ha significado replantear el rol, la figura del profesor como transmisor de conocimiento se ve desafiada por la abundancia de información disponible en línea. El reto es guiar, orientar y dar sentido a ese caudal de datos. Los profesores sienten que han tenido que reinventarse, aprender a ser mediadores tecnológicos.

Aprender en lo digital ahora significa enfrentarse a un entorno de autonomía y responsabilidad. La virtualidad exige mayor disciplina personal, pues la ausencia de control presencial puede derivar en dispersión. La experiencia digital también se vive como una oportunidad: acceso a cursos internacionales, posibilidad de combinar estudio con trabajo, y apertura a recursos multimedia que enriquecen la comprensión. Sin embargo, se reconoce que la falta de interacción cara a cara limita el debate espontáneo y la construcción de vínculos.

“...lo hacen masivamente [Universidad de Brasil] porque cada día hay curso de Python, curso de Excel 1, 2, 3, 4, curso de Matlab, curso en Canva, curso en IA, curso en Python 2, la universidad exige que fuera del conocimiento que te dan los profesores tienes que tener conocimiento de ti, que tú estás investigando, que tú estás a tu manera, acá el alumno se prepara y sino lo aprende y lo bueno, bueno es que también hay cursos que incentivan, que promueven, que da la universidad y así hace que el alumno no tenga tanta dificultad para que el alumno no tenga tanta dificultad al acceso de esta

modernidad pero si hay una notable diferencia con un alumno que ya vio esto anticipadamente que con un alumno que no los vio” (EFIP, comunicación personal)

A simple vista, podría parecer que una acción sucede únicamente en el lugar donde la observamos —por ejemplo, una clase en un aula o una conferencia—, pero en realidad ese momento está atravesado por conexiones invisibles que lo hacen posible. Cada interacción es el resultado de una red extensa de relaciones materiales, humanas e institucionales que se entrelazan más allá del espacio inmediato. Lo social no se limita al aquí y ahora, confluyen decisiones tomadas en otros contextos, recursos producidos en lugares lejanos y actores que, aunque no estén físicamente presentes, influyen en lo que ocurre, amplía la mirada y obliga a reconocer la interdependencia que caracteriza a la vida social. Nada ocurre de manera aislada: todo está vinculado a procesos previos y a estructuras que se sostienen en el tiempo.

Si se entiende que las acciones están conectadas con múltiples redes, también reconocemos que nuestras decisiones tienen efectos que se extienden más allá de nuestro entorno inmediato. La alfabetización digital, es una suma de situaciones locales interdependientes que cruzan espacios y distancias.

“Creo que cuando la institución obliga a que todo se resuelva presencialmente, incluso cosas tan simples como responder un correo, se transmite una imagen de rigidez y desconfianza hacia lo digital, mira, por ejemplo, en cuanto a lo administrativo ya lo vivimos en casi todas las empresas privadas, algún reclamo que sea de servicio de luz o agua, directamente lo haces con la contestadora, con una grabadora digital que solo te va dar respuestas básicas, de que se acerque la persona y pague y llame hasta ahí” (EFCCSS-2, comunicación personal)

“En la UNSAAC se debería promover esa inversión, no sólo vas a tener mejor acceso, volviendo a la [...] [Universidad de Brasil], cuando llegué me sorprendí, su conexión de red llega hasta unos 10 o 15 kilómetros a la redonda, es loco, pero cuando sales de la universidad, unos cinco o seis kilómetros, sigues teniendo conexión a internet...” (EFIP, comunicación personal)

“...Acá en la [...] [Universidad de Brasil], si hay un apagón la fuente de energía, se activa el sistema como su otra fuente de energía, me paso cuando estaba

utilizando tu software, pero solo pestañeó, pero volvió todo a la normalidad...”

(EFIP, comunicación personal)

La nota tomada imprime la cotidianidad a través de la siguiente descripción:

[En la FIP]

(*) En el campus universitario, un grupo de estudiantes se reúne en la sala de informática de otra facultad pues la suya está cerrada porque no hay máquinas que sirvan para la actividad, hoy habrá una actividad digital organizada por el curso de Inteligencia Computacional, antes TICs.

“... tenemos laboratorios para nuestras prácticas, pero no funcionan las máquinas, ese es el detalle, entonces cada uno tenía que resolverlas con su laptop o quizás íbamos a otras facultades...” (EFIP, comunicación personal)

Los estudiantes, algunos con sus laptops y dispositivos móviles, esperan la conexión a la plataforma que el profesor indica para la búsqueda de artículos científicos. Algunos conversan sobre las dificultades que han tenido para registrarse. Uno de los estudiantes, mientras revisa su correo, comenta que aún no recibe respuesta sobre la solicitud de préstamo de una laptop. Sus compañeros lo escuchan y le aconsejan insistir, pues saben que el acceso a un dispositivo es fundamental para seguir las clases virtuales y realizar los trabajos. La conversación se extiende hacia las experiencias personales: algunos cuentan que han tenido que ir a las cabinas “*de al frente*” [frente a la UNSAAC] pero que cada media hora le cuesta como una y no le sale a cuenta, y otros más que han aprendido a usar aplicaciones móviles en su celular, pero no es igual, es lento, para suplir la falta de una computadora.

“...te voy a ser sincero, la UNSAAC, qué le hace al alumno, hace que el alumno “se saque el ancho” [se esfuerce] por sí solo...” (EFIP, comunicación personal)

La actividad comienza y el profesor explica cómo utilizar una nueva plataforma digital que la universidad ha adoptado recientemente. Los estudiantes siguen las instrucciones, algunos con facilidad, otros con cierta dificultad. El profesor, consciente de las diferencias, se detiene a ayudar a quienes se rezagan, aunque no le es posible absolver la duda de todos debido a la gran cantidad de estudiantes. La dinámica se convierte en un espacio de aprendizaje colectivo. En medio de la práctica, surge un comentario sobre cómo las universidades privadas están aplicando programas

similares con mayor rapidez. Los estudiantes reflexionan sobre la importancia de que la institución también avance en la digitalización, pues reconocen que dependen en gran medida de estas competencias. La conversación se mezcla con la práctica digital, generando un ambiente en el que la crítica forma parte importante. Al finalizar la jornada, los estudiantes salen con distintas sensaciones: algunos satisfechos por haber aprendido algo nuevo, otros preocupados por las limitaciones de acceso a dispositivos, y otros motivados a seguir explorando las herramientas digitales. (*)

“...ajá [afirmación, acuerdo], no sé por qué, ..., he visto en YouTube que profes [profesores] de otra universidades, enseñan así, porque así también de manera virtual, entran a su Excel, y dicen acá se utiliza esto, lo explican pero de manera virtual, en cambio acá, no, sólo nos dicen el test, el título del test, entran a su test, así, físicamente y te dicen, ya impriman o busquen ustedes también y cuando yo he buscado...también hay de manera digital y yo me pregunto por qué no traen su laptop y nos presentan así con el cañón, así y hay de manera física y no, no lo hacen, ningún profesor, ningún test de manera así a lo que yo he encontrado en YouTube, nada no lo han presentado así, sólo lo han presentado de manera física o sea también es parte del curso de [...], quizás, en [...], nos van a enseñar más rápido, porque esto es más rápido cuando es digital, es más rápido, en cambio en [...], quizá lo hacen así para que tú sepas cómo puntuar, cómo llevar baremos, pero no lo usamos, ese es el problema” (EFCCSS-1, comunicación personal)

“Excel, nos facilita, eso nos da el profe [profesor], lo tradicional, el físico, como que el original, la prueba original como que, así nos dice, así se hacía, así lo ha puntuado el computador, pero ahora sí hay del mismo test, pero más rápido, digitalizado” (EFCCSS-1, comunicación personal)

[...], me gustaría que enseñen porque como que estamos ya en esta nueva generación, o sea puntuar, como, yo me veo como profesional y darle al paciente como algo físico sabiendo que ya tengo algo digital, ¿no?” (EFCCSS-1, comunicación personal)

Mientras los profesores continúan privilegiando el uso de materiales físicos, como hojas impresas y pruebas en papel, los estudiantes observan que en otros espacios académicos y virtuales se emplean herramientas digitales como Excel,

comparación que genera reflexión crítica sobre la brecha entre lo que se enseña en el aula y lo que se espera en el mundo externo a la universidad. Los profesores representan la continuidad de un modelo educativo que otorga legitimidad a lo tangible y lo “original”, mientras que los estudiantes se identifican con la rapidez y la eficiencia de lo digital. La narrativa del estudiante no es limitante al describir la situación, problematiza la práctica de los profesores. Se pregunta por qué los profesores no integran básicamente programas o plataformas digitales, reconoce que existen alternativas más rápidas y accesibles, y expone la contradicción entre la formación recibida y su visión de sí mismo como futuro profesional que deberá desenvolverse en entornos digitales, donde se cuestiona la legitimidad de lo tradicional y se reivindica la necesidad de transformación.

Además, evidencia una brecha generacional que va más allá de la tecnología y que se relaciona con la definición de lo que significa ser “profesional” hoy en día y plantea el reto de transformar las prácticas para integrar herramientas digitales sin perder el valor de lo físico, buscando un equilibrio entre tradición y modernidad.

“Yo pienso que la edad no es un límite para aprender como el caso de la ingeniera [...], que yo te comenté, ella hizo el esfuerzo de poder adaptarse a esta nueva, es que era inquieta, hizo el esfuerzo de adaptarse a todo este nuevo sistema, a toda esta revolución que tenemos en la tecnología, hizo ese esfuerzo, pero hay bastantes profesores, me tocó vivir con un profesor, lidiar con un profesor que no voy a decir el nombre, pero el profesor era muy muy a la antigua, era muy [...], un aula que lo podía hacer en una hora lo hacía en tres horas, por qué, porque todo lo escribía, voy a hacer una crítica, nos pasaba el conocimiento y eso es perjudicial, le decíamos podemos economizar con diapositivas que es lo más básico, ustedes escriban y ustedes vean, no es el hecho de perjudicar porque todos quieren aprender” (EFIP, comunicación personal)

Los estudiantes se posicionan como sujetos críticos, capaces de observar, comparar y cuestionar, lo que constituye un ejercicio de autonomía intelectual y un motor de cambio dentro de la institución.

“utilizar test informatizados, digitalizados, generación de instrumentos a través de inteligencia artificial, ehh, [pausa], tal vez el equipamiento de un laboratorio

de conducta o bioterio que existe pero no está implementado y utilizando tecnología para poder medir conductas, tal vez en un posible bioterio en conducta animal quién sabe o algunas otras herramientas tecnológicas, como por ejemplo tomógrafos, ehh ...[pausa] que bonito que exista un tomógrafo, ¿no? o alguna otra herramienta de análisis del, este, del cerebro y de la conducta, no sé a través de nodos, o no sé pues, tecnología, no, tal vez eso es lo que está faltando en mi Escuela Profesional pero que incluso hay esas iniciativas de parte de la autoridad para poder abastecernos con el equipamiento para los espacios estos que son nuevos porque la Escuela Profesional de [...] es una escuela nueva y por ello imagino que es este, tal vez este desfase, ¿no?, recién tenemos un espacio propio que ni siquiera es tan propio que es el [...] piso de Ciencias Sociales y que está siendo implementado constantemente” (PFCCSS, comunicación personal)

En la narrativa se observa un deseo de contar con herramientas digitalizadas e informatizadas, como los test generados por inteligencia artificial, laboratorios de conducta animal (biotérios), o incluso equipos avanzados como tomógrafos para el análisis del cerebro y la conducta. Las aspiraciones muestran que la formación profesional se concibe cada vez más vinculada al uso de la tecnología como medio de legitimación científica y de actualización.

“Yo me considero una analfabeta digital, me falta mucho más, claro, porque es una ayuda, te saca de apuros y no sé quiero buscar más información y te sirve. Me gustaría tal vez, cursos prácticos que nos ayuden no a nivel así general, pero en cada carrera, facultad, algo que nos pueda servir y nos ayude a poder lograr nuestros objetivos” (EFEC, comunicación personal)

La antropología digital ofrece la lente conceptual para comprender este fenómeno; al integrar todas las categorías analizadas previamente, se evidencia una profunda disonancia entre el mito digital y la materialidad precaria. El estudiante ingresa a la educación superior cargado de un imaginario tecnoutópico, sin embargo, al estar frente a la realidad —marcada por la burocracia institucional, o por la precariedad de materialidad digital y los lugares geográficos— es evidente que la alfabetización digital no es un problema puramente cognitivo, sino una lucha de

materialidades donde la tecnología institucional a menudo se experimenta como una promesa trunca.

La virtualidad y la crisis sanitaria desnudaron un agotamiento radical de los rituales tradicionales de enseñanza. Tanto desde la mirada del profesor, que lidia con la angustiante incertidumbre de no saber si hay alguien al otro lado de la pantalla, como desde la perspectiva del estudiante, que sufre una educación superior reducida a una transferencia burocrática de diapositivas en Classroom sin mediación real donde los vínculos se desmaterializan y el compromiso académico se vuelve esquivo.

Las plataformas digitales, las pantallas apagadas, los exámenes asincrónicos y los equipos obsoletos demuestran ser herramientas no neutrales, son, en sí mismos verdaderos actantes culturales que dictan las reglas del juego. Estos elementos reconfiguran el espacio doméstico transformándolo en un aula improvisada, condicionan la relación y exponen las disimilitudes sociales. Por todo ello, la alfabetización digital en la educación superior no se resuelve con la digitalización improvisada de contenidos, se exige sincronizar los tiempos de urgencias real que humanice el entorno.

La tradición académica se está sosteniendo en espacios físicos limitados y en recursos básicos; la visión de los estudiantes que imaginan un futuro profesional sustentado en tecnologías digitales, pero se describe en este momento a través de carencias, aunque también se reconoce iniciativas de las autoridades para abastecer con equipamiento y abrir nuevos espacios: la comunidad universitaria se encuentra negociando entre lo que se desea y lo que se puede implementar, entre lo que se imagina como ideal y lo que se concreta en la práctica.

CAPÍTULO IV: Discusión

Es fundamental iniciar esta sección de discusión destacando la relevancia del enfoque cualitativo para comprender el fenómeno de la alfabetización digital en el ámbito universitario, UNSAAC. 2024-2025. Esta metodología resultó especialmente pertinente para abordar una temática dinámica, que implica procesos de adaptación, resignificación de prácticas académicas, transformación de hábitos, interacción y relaciones en entornos mediados por tecnología.

La investigación cualitativa permitió acceder a las perspectivas que los propios actores —profesores y estudiantes universitarios— otorgan a su experiencia con las tecnologías digitales disponibles en el entorno, fue posible identificar, caracterizar la familiaridad de las competencias digitales y formas de apropiación que surgen en el contexto.

Una de las grandes fortalezas del enfoque cualitativo radica en su capacidad para explorar la realidad desde la perspectiva de quienes la viven. En este estudio, ello implicó comprender a los profesores en el desafío constante de actualizarse, muchas veces sin una formación previa suficiente o con escasos recursos institucionales. También permitió visibilizar a los estudiantes quienes desarrollan prácticas autónomas para aprender en entornos virtuales, en ocasiones con desigualdades en el acceso a dispositivos o conectividad.

El uso de entrevistas semiestructuradas, así como de la observación participante en doble modalidad permitió generar un espacio propicio donde los participantes pudieron expresarse con libertad y profundidad. Los escenarios aportaron información valiosa, promovió una reflexión colectiva sobre los procesos mediados por tecnología, lo que hizo posible el análisis. Además, la flexibilidad del método cualitativo facilitó el ajuste del proceso de recolección de datos en función de las necesidades emergentes del estudio, permitiendo volver sobre temas que requerían mayor clarificación o explorar nuevas dimensiones surgidas durante el trabajo de campo.

Asimismo, la investigación cualitativa contribuyó a construir una mirada del fenómeno, conectando lo individual, lo colectivo con lo institucional. Por ello, resultó metodológicamente adecuado para los objetivos; se ha generado un conocimiento

situado y contextualizado sobre la alfabetización digital. A través de este enfoque fue posible capturar la variedad de las experiencias vividas en cada disciplina y ofrecer una interpretación crítica que aporte a la mejora en las facultades implicadas en el estudio dentro de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

Una limitación intrínseca de esta investigación radicó en la percepción de vulnerabilidad manifestada por los profesores y estudiantes frente al escrutinio de sus prácticas. Se identificó una reticencia inicial a compartir vivencias que se alejaran de los estándares normativos, motivada principalmente por el recelo ante la gestión de la información, temor a que sus declaraciones derivaran en consecuencias adversas y resguarda aquellas experiencias que podrían ser interpretadas como debilidades en su desempeño

Los resultados de la presente investigación evidencian que el desarrollo de la alfabetización digital, comprendida en la certidumbre de interactuar, usar, apropiarse y comprender las tecnologías digitales, ha generado modificaciones en las dinámicas de interacción dentro de las facultades universitarias estudiadas. Se reconoce que los entornos digitales forman parte de sus actividades académicas y sociales, generan una articulación cada vez mayor entre los espacios presenciales y virtuales. En este sentido, la experiencia universitaria adquiere un carácter híbrido, debido a que determinadas actividades de comunicación, acceso a información y aprendizaje se desarrollan simultáneamente mediante recursos digitales y espacios presenciales.

La incorporación de las tecnologías digitales constituye una modificación en los medios utilizados para realizar actividades académicas, también cambio en las formas de interacción de los actores universitarios. La posibilidad de mantener una comunicación permanente, acceder rápidamente a información y continuar determinadas actividades fuera del espacio físico de la universidad amplía las posibilidades de interacción entre estudiantes y profesores. Esta interpretación guarda relación con Winocur (2009), quien plantea que las tecnologías digitales permiten mantener vínculos sociales aun cuando las personas no comparten físicamente un mismo espacio. Sin embargo, el presente estudio permite situar esta dinámica en el ámbito universitario, donde la conectividad se integra a las actividades académicas y a las relaciones cotidianas de los actores.

Un hallazgo se relaciona con las dificultades que acompañan la incorporación de las tecnologías digitales. Los resultados muestran que el uso de estas herramientas no implica necesariamente una apropiación crítica de sus contenidos y posibilidades. Si bien los participantes reconocen la utilidad de los recursos digitales para acceder a información y desarrollar actividades académicas, también se identifican dificultades relacionadas con el acceso a los entornos digitales.

Este resultado puede comprenderse a partir de la relación entre las prácticas habituales de los actores universitarios y las nuevas exigencias que plantea el entorno digital, así como la institución. Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), las prácticas de los individuos se encuentran relacionadas con disposiciones construidas a lo largo de su experiencia social. En el contexto estudiado, la incorporación de nuevas herramientas digitales puede generar modificaciones en esas prácticas, especialmente cuando los actores universitarios deben desarrollar nuevas habilidades para desenvolverse en espacios virtuales. Esta interpretación coincide con Duguet et al. (2018) y Castro Alva (2022), cuyos estudios muestran que el uso de tecnologías requiere competencias que permitan emplearlas de manera pertinente. En consecuencia, la alfabetización digital comprende capacidades para interpretar y utilizar críticamente los recursos disponibles.

Los resultados también evidencian una percepción ambivalente respecto de la incorporación de tecnologías digitales en las actividades universitarias. Por una parte, los participantes reconocen beneficios relacionados con la rapidez para acceder a información, el uso de recursos digitales y la optimización de determinadas actividades académicas. Por otra parte, manifiestan dificultades asociadas con la fragmentación de la atención y las modificaciones en las formas tradicionales de interacción. Esta situación permite comprender que la tecnología produce efectos simultáneos facilitando determinadas actividades, pero también introduce nuevas exigencias y formas de organización de la experiencia académica.

Este carácter ambivalente puede relacionarse con el planteamiento de McLuhan respecto de que los medios tecnológicos producen transformaciones que van más allá del contenido que transmiten. Desde esta perspectiva, el uso de herramientas digitales modifica las formas en que las personas acceden a la información, se comunican y organizan sus actividades. El hallazgo de la presente

investigación coincide parcialmente con Domínguez Domingo (2015), quien encontró que la incorporación de tecnologías digitales produjo transformaciones en las formas de producción, circulación y acceso a contenidos. Sin embargo, en el contexto universitario estudiado, estas transformaciones se expresan principalmente en las actividades académicas y en las formas cotidianas de interacción entre los actores.

Asimismo, los resultados permiten identificar diferencias en la manera en que se relacionan con las tecnologías digitales. La investigación evidencia que la experiencia tecnológica condiciona en la forma de utilizar las herramientas disponibles. Algunos usuarios presentan mayor facilidad para incorporarlas a sus actividades, mientras que otros requieren procesos de aprendizaje y acompañamiento para utilizarlas de manera adecuada. Esta situación permite interpretar que la incorporación tecnológica no se desarrolla de manera homogénea dentro de la comunidad universitaria, sino que está condicionada por las experiencias y competencias previamente adquiridas.

Este hallazgo guarda relación con Haapio-Kirk (2024), quien demuestra que la incorporación de tecnologías puede generar diferentes experiencias entre los usuarios dependiendo de sus trayectorias y condiciones sociales. De manera similar, English-Lueck (2017) advierte que la expansión de la cultura digital se desarrolla de forma desigual y puede generar oportunidades diferenciadas entre los actores. En el caso estudiado, estas diferencias muestran la necesidad de considerar las competencias y experiencias cuando se analiza la alfabetización digital, puesto que disponer de una herramienta no significa que todos los actores puedan aprovecharla de la misma manera.

Otro aspecto identificado en los resultados corresponde a las tensiones que surgen cuando la incorporación tecnológica no está acompañada por procesos adecuados de orientación y gestión. Los participantes reconocen la utilidad de las tecnologías digitales, pero también identifican dificultades relacionadas con el uso de diferentes plataformas y la necesidad de desarrollar criterios para seleccionar contenidos confiables. Estos resultados muestran que la incorporación de recursos tecnológicos requiere procesos institucionales de acompañamiento y permitan fortalecer sus capacidades digitales.

Esta situación puede contrastarse con los antecedentes nacionales de Canelo Castillo (2024), Correa Aste (2006), Sánchez Dávila (2019) y Ruiz Echegaray (2024), quienes evidencian que la apropiación de las tecnologías depende de las condiciones sociales y de las capacidades de los actores. En estos estudios, las herramientas digitales fueron incorporadas de acuerdo con las necesidades de cada población y no simplemente por su disponibilidad. En el presente estudio se observa una situación semejante: la incorporación de tecnologías en el ámbito universitario requiere que los usuarios desarrollen capacidades para integrarlas a sus actividades de manera consciente y pertinente.

Desde la Teoría del Actor-Red, planteada por Latour, los resultados pueden interpretarse considerando que las tecnologías participan en la configuración de las relaciones entre los actores. En el contexto universitario, las materialidades digitales son instrumentos utilizados por estudiantes y profesores intervinientes en la manera en que se organiza la comunicación, se comparte información y se desarrollan determinadas actividades académicas. Sin embargo, esta perspectiva no implica atribuir a la tecnología una capacidad independiente, es, por el contrario, reconocer que las relaciones entre humanos y no humanos se construyen conjuntamente.

Finalmente, los resultados evidencian que la alfabetización digital presenta una dimensión crítica que requiere mayor atención. El acceso constante a plataformas digitales genera oportunidades para el conocimiento, pero también expone problemas relacionados con la reflexibilidad de los recursos disponibles. Por ello, la alfabetización digital debe comprender el dominio técnico de las herramientas y la capacidad de analizar, seleccionar y utilizar la información de manera crítica.

Este hallazgo guarda relación con Castro Mellado (2023), Aragon Carrasco (2024) y Aranda Dextre (2025), cuyos estudios muestran la importancia de las competencias digitales para el adecuado desempeño académico y profesional. Mientras estos antecedentes evidencian relaciones entre conocimiento, competencias digitales y desempeño o pensamiento crítico, la presente investigación permite observar cómo estas capacidades se manifiestan dentro de las prácticas cotidianas de los actores universitarios. En este sentido, los resultados permiten sostener que una adecuada alfabetización digital requiere articular el conocimiento instrumental con capacidades críticas y reflexivas.

En conjunto, los hallazgos de la investigación permiten sostener que la alfabetización digital en el contexto universitario constituye un proceso complejo de herramientas, apropiación de recursos tecnológicos, transformación de las formas de interacción y el desarrollo de capacidades críticas. La incorporación de la misma ha generado beneficios relacionados comunicabilidad y el desarrollo de actividades académicas, pero también ha producido dificultades debido a las nuevas formas de interacción mediadas. Por ello, la discusión evidencia que este fenómeno se construye a partir de la manera en que los actores comprenden, integran y gestionan el espacio digital.

Conclusiones

La alfabetización digital en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco es un fenómeno social que ha estado mudando desde su inmersión inicial en la pandemia ocurrida en el dos mil veinte; los actores universitarios de las facultades estudiadas han adoptado formas de localidades digitales-materiales que incluyen mediaciones tecnológicas en su actuar en copresencia pero que no están completamente imbricadas en su hacer académico debido a las ausencias de existencia.

La comprensión de la alfabetización digital entre los estudiantes y profesores se ha resignificado como un proceso acumulativo atravesado por la conexión comunicativa, colectiva y omnipresente con las tecnologías digitales del entorno.

La integración de la alfabetización digital constituye una contradicción dentro de la nueva estética global; un escenario donde entran en tensión los sentidos del conocimiento, la autoridad académica, la descorporalización, la función de los actores y los límites de los espacios geográficos y biográficos.

La gestión de la alfabetización digital se encuentra aún fragmentada, con un rol subsidiario y en gran medida desarticulada de una política institucional sólida, sostenida y participativa. Si bien existen esfuerzos puntuales, estos no han sido parte de un plan integral ni han sido parte de un régimen de visibilidad a las necesidades específicas de cada facultad.

Recomendaciones

Se sugiere que las autoridades universitarias, en coordinación con cada facultad, promuevan espacios de reflexión y análisis crítico sobre el significado y alcance de la alfabetización digital en el contexto universitario en el marco de la comprensión conceptual e integral, con el fin de favorecer prácticas *onlife*.

Se considera pertinente impulsar un nuevo Plan de Gobierno Digital que favorezca la integración real, progresiva y articulada de las tecnologías digitales, espacios que deberían aunarse a la mejora de la infraestructura tecnológica, el acceso a la conectividad y el acompañamiento permanente.

Es necesario la incorporación de programas de alfabetización digital dirigidos a la comunidad universitaria, que incluyan formación continua en el tiempo, orientada a los nuevos esquemas de las tecnologías digitales de manera crítica, reflexiva y éticamente responsable.

Es importante que se tome en cuenta la voz de la comunidad universitaria mediante sus representantes en cada una de las decisiones que se puedan tomar en materia digital.

Bibliografía

- Ames, P., Cavagnoud, R., Correa, O., Gastelú, R. y Soberon, C. (2024). Aseguramiento de la calidad y becas en la educación superior peruana: Permanencia y abandono estudiantil durante la pandemia de COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36 (2), 423-453. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.905>
- Adjin-Tettey, T. D. (2020). Can 'digital natives' be 'strangers' to digital technologies? An analytical reflection. *Inkanyiso: Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(1), 1–13. <https://journals.co.za/doi/10.10520/EJC-1f2a92f797?prg140729=dc8c4635-d338-4e0f-8717-401abe32c5c0>
- Aragon Carrasco, J. (2024). *Competencias digitales y el desempeño laboral en docentes de la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes del Cusco, 2023* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio Académico USMP. <https://repositorio.usmp.edu.pe/item/443bac6b-d849-48bb-84cb-f3976c7dd668>
- Bárcenas Barajas, K., & Preza Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18). <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J. Melendres & M. Subirats, Trans.; M. Subirats, Pról.). Editorial Laia, S.A.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina.
- Campo A., A. L. (2008). *Diccionario básico de antropología* (1ª ed.). Ediciones Abya-Yala.
- Canelo Castillo, R. J. (2024). *Percepciones de los libreros de la Feria de Libros Amazonas respecto al internet y las nuevas tecnologías digitales* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.

- Cansino, C., Calles Santillana, J., & Echeverría, M. (2016). *Homo Twitter, ¿fase superior del Homo Digital?* Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/icgde-buap/20180308011208/Del-Homo-Videns-al-Homo-Twitter-ebook.pdf>
- Castro Alva, I. E. (2022). *Nivel de la competencia digital docente de los alumnos de pregrado de la Facultad de Educación de una universidad privada* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/4d2e7cf6-b080-4a2c-ae9f-fb8f7281f1c3>
- Castro Mellado, R. (2023). *Conocimiento y aplicación de herramientas digitales colaborativas en estudiantes de Escuela Profesional de Derecho, Universidad Andina del Cusco, 2020* [Tesis de maestría, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio Institucional UAP. https://repositorio.uap.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/20.500.12990/13382/Tesis_conocimiento_aplicaci%C3%B3n_herramientas_digitales_colaborativas_estudiantes_escuela_profesional_derecho_universidad_Andina_Cusco.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castro Rojas, D. A. (2025). *El uso del internet en los jóvenes de la comunidad de Yomontoni de Echarate, La Convención-Cusco, 2022-2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2023). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- CONICYT. (2008). *Conceptos básicos de ciencia, tecnología e innovación*. <https://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2012/09/Conceptos-B%C3%A1sicos-de-Ciencia-Tecnolog%C3%AD-a-e-Innovaci%C3%B3n-2008.pdf>
- Correa Aste, N. B. (2006). *Asháninka online: Nuevas tecnologías, nuevos liderazgos. El caso de la Comunidad Indígena Asháninka Marankiari Bajo* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.

- Correa Román, J. (2024, 12 de abril). *Foucault: sobre el poder, el conocimiento y la locura*. FILOCO. <https://filco.es/foucault-10-claves/>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual SAGE de investigación cualitativa*. Vol. I: *El campo de la investigación cualitativa* (C. Pavón, Trad.; I. Vasilachis de Gialdino, Rev. téc.). Editorial Gedisa.
- Díaz Ancco, F. Rodríguez Gonzales K. y Estrada Chacón LH. (2024). Impacto de la Inteligencia Artificial en la formación de estudiantes de Educación superior. *Yachay*, 13 (1), 44-61. <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/782/387>
- Domínguez Domingo, J. C. (2015). *La apropiación de la tecnología digital en la industria cinematográfica en México: Una aproximación desde el diseño de las políticas culturales* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2015/octubre/0737085/Index.html>
- Duguet, A., Morlaix, S., & Pérez, W. (2018). Utilisation du numérique par les enseignants à l'université : description et analyse des facteurs explicatifs. *Lien social et Politiques*, (81), 192–211. <https://doi.org/10.7202/1056311ar>
- El Tiempo. (2025, septiembre 24). *Los retos de la alfabetización en la era digital: los principales obstáculos que enfrenta la educación*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/los-retos-de-la-alfabetizacion-en-la-era-digital-los-principales-obstaculos-que-enfrenta-la-educacion-3493718>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://web.augsburg.edu/sabo/EmibayerandMisheWhatIsAgency.pdf>
- English-Lueck, J. A. (2017). *Cultures@SiliconValley* (2nd ed.). Stanford University Press.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (M. Morey, Ed. y Trad.). Paidós.

- Gamboa Ortiz, E. V., & Santos Jiménez, O. C. (2025). Alfabetización digital y habilidades investigativas en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista Igobernanza*, 8(29), 166–194. <https://doi.org/10.47865/igob.vol8.n29.2025.399>
- Gándara, Manuel (1995). La interfaz con el usuario: una introducción para educadores, en – José Manuel Álvarez-Manilla y Ana María Bañuelos (coords.), *Usos educativos de la computadora*, CISEUNAM, México, 1995, pp. 179-192.
- García, C. (2025, marzo 22). *Conectividad digital: El desafío impostergable para Perú*. Diario Voces. <https://diariovoces.com.pe/conectividad-digital-el-desafio-impostergable-para-peru/>
- Gibson, K. (2024, May 8). *Digital platforms: What they are & how they create value*. Harvard Business School Online. <https://online.hbs.edu/blog/post/what-is-a-digital-platform>
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Gómez Galindo, W., Salgado Samaniego, E., Hinostroza Quiñonez, G., & León Ayala, A. H. (2021). Uso de las TIC en docentes universitarios de la región central del Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 4985–5006. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/671/897>
- González Reyes, R. (2021). Las otras caras del prosumidor: una revisión a los conceptos fundacionales de pro-am (amateur profesional) y maker. *Comunicación Y Sociedad*, 1–19. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8072>
- Haapio-Kirk, L. (2024). *Ageing with smartphones in Japan*. UCL Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
- Hilbert, M., Jalife Villalón, S. L., Rodríguez Armenta, C. E., Ruiz Martínez, P. M., Llorens, F., Sánchez Osorio, C. C., & Chinkes, E. (Coords.). (2021). *Estrategia y transformación digital de las universidades: Un enfoque para el gobierno universitario*. Banco Interamericano de Desarrollo & Fundación Universia. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Estrategia-y->

[transformacion-de-las-univerdades-un-enfoque-para-el-gobierno-universitario.pdf](#)

- Hiller, R. (2022). Combating low digital literacy in the college classroom: A narrative review. *Florida Journal of Educational Research*, 59(3). <https://journals.flvc.org/fjer/article/view/130541>
- Horst, H. A., & Miller, D. (Eds.). (2012). *Digital anthropology*. Bloomsbury Academic.
- IBM. (s. f.). *¿Qué es la experiencia digital? IBM Think*. <https://www.ibm.com/es-es/think/topics/digital-experience>
- Infobae. (2025, agosto 19). *Universitarios peruanos usan inteligencia artificial, pero solo uno de cada cinco se siente preparado para aplicarla en el trabajo*. Infobae. <https://www.infobae.com/peru/2025/08/19/universitarios-peruanos-usan-inteligencia-artificial-pero-solo-uno-de-cada-cinco-se-siente-preparado-para-aplicarla-en-el-trabajo/>
- Islas-Carmona, J. O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11(1), 29–39. Universidad de La Sabana. <https://www.redalyc.org/pdf/649/64911103.pdf>
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: Los resortes de la acción* (J. de Jòdar, Trad.). Edicions Bellaterra.
- Latour, B. (2008). Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red (G. A. Hernández, Trad.). Manantial.
- López, A. (2017). Apropiarse de la técnica: sobre la necesidad de estudiar los vínculos con las tecnologías desde una perspectiva sociohistórica. En R. Cabello y A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (1a ed., p. 87-99). Del Gato Gris; Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Matamala R., C. (2019). Brechas de Capital Digital y su relación con la brecha académica en educación superior. *XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima, Perú. Acta Académica. <https://www.aacademica.org/000-030/61>

- McCarron, E., & Frydenberg, M. (2023). Digitally prepared for success? Technology skills of incoming first-year college students. *Information Systems Education Journal*, 21(1), 1–16. <https://isedj.org>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano* (P. Ducher, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1964). https://www.semioticaderedes-carlon.com/wp-content/uploads/2018/04/McLuhan_Marshall_Comprender_los_medios_de_comunicacion.pdf
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.
- Miller, D. (2018/2023). Digital anthropology. En F. Stein (Ed.), *The Open Encyclopedia of Anthropology*. University of Cambridge. <https://doi.org/10.29164/18digital>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024, abril 2). *Educación virtual o educación en línea*. Gobierno de Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-196492.html?noredirect=1>
- Morveli Salas, M. (2019). *Introducción a la investigación científica*. Autor.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography: Principles and practice*. SAGE Publications Ltd.
- Presidencia del Consejo de Ministros. (2023, julio 28). *Política Nacional de Transformación Digital al 2030*. Decreto Supremo N° 085-2023-PCM. Diario Oficial El Peruano. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4932850/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Transformaci%C3%B3n%20Digital%20al%202030.pdf?v=1691014709>
- Presidencia del Consejo de Ministros. (2011). *Agenda Digital Peruana 2.0*. Ministerio de Transportes y Comunicaciones. <https://portal.mtc.gob.pe/comunicaciones/tic/documentos/agendadigital20.pdf>
- Pfaffenberger, B. (1992). Social anthropology of technology. *Annual Review of Anthropology*, 21(1), 491–516. <https://leiaufsc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/pfaffenberger-1992.pdf>

- Portal de Transparencia del Estado Peruano. (s. f.). *Enlaces de transparencia de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco*.
https://www.transparencia.gob.pe/enlaces/pte_transparencia_enlaces.aspx?id_entidad=10443&id_tema=5&ver=
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5–39.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quispe Flores, L. M. (2024). *Competencias digitales y estrategias de aprendizaje en estudiantes del 3.er año de psicología de una universidad pública de Arequipa* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/2e6f8b17-85a7-4c76-9d4c-7ba50e26ea09>
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/algoritmo>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores.
<http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/210#lg=1&slide=0>
- Ruiz Echegaray, N. E. (2024). *Del efectivo al QR: una aproximación etnográfica a las dinámica comercial del Mercado Central de Lima en un contexto de digitalización* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Sáenz Egúsqiza, F. D. (2020). *Percepciones de docentes sobre competencias digitales: Caso de una red de colegios vinculados al Instituto de Informática de una universidad privada* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/51e2d1e5-ccbd-4d95-b24b-604c78597558/content>

- Sánchez Dávila, M. E. (2019). *Las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en los Andes peruanos: Usos socioculturales del Internet y el celular en la comunidad de Yanque, Valle del Colca* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Sidorov, G. (Ed.). (2011). *Métodos modernos de inteligencia artificial*. México D. F.
- Suchman, L. (2007). *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2022). *Data Analysis in Qualitative Research: Theorizing with Abductive Analysis*. University of Chicago Press.
- Torres Chipana, A., Espinoza Rivas, G. R., Zuloaga Candia, P. R., & Rimascça Rodríguez, I. K. (2024). Alfabetización digital en docentes de educación superior. *Revista Invecom: Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 4(2).
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3149/395>
- UNESCO. (2025). *Promover la alfabetización en la era digital: Nota conceptual del Día Internacional de la Alfabetización 2025*.
https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/09/ild-2025-cn-es_0.pdf
- UNESCO. (2025, 2 de diciembre). *Alfabetización: Qué debe saber*.
<https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (s. f.). *Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco*. <https://www.unsaac.edu.pe/>
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2020, abril 21). *Resolución Nro. CU-141-2020-UNSAAC: Reglamento de educación virtual para el aprendizaje de los estudiantes de la UNSAAC*. Consejo Universitario.
https://transparencia.unsaac.edu.pe/links/disposiciones/documentos/resCU/CU141_2020-UNSAACReglamentoEducVirtual.pdf
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2024). *Plan de Gobierno Digital 2024–2026 (Resolución CU-183-2024-UNSAAC)*.
<http://transparencia.unsaac.edu.pe/links/disposiciones/documentos/resCU/CU>

-183-2024-

[UNSAAC%20PLAN%20DE%20GOBIERNO%20DIGITAL%202024-2026.pdf](#)

- Valderrama Mendoza, S. (2013). *Pav cbnbsos para elaborar proyectos de investigación científica cuantitativa, cualitativa y mixta*. San Marcos.
- Van Hulst, M., & Visser, E. L. (2025). Abductive analysis in qualitative research. *Public Administration Review*, 85(2), 567–580. <https://doi.org/10.1111/puar.13856>
- Vargas Biesuz, B. E. (2014). Tópicos de inferencia estadística: El método inductivo y el problema del tamaño de la muestra. *Fides et Ratio*, 7(7), 86–92. https://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v7n7/v7n7_a07.pdf
- Vásquez Ramírez, A. A., Guanuchi Orellana, L. M., Cahuana Tapia, R. D., Vera Teves, R. M., & Holgado Tisoc, J. (2023). *Métodos de investigación científica*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/105/148/173?inline=1>
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI Editores.
- Yunguri Peña, A., & Choque Chara, L. (2022). *La educación virtual como medio de aprendizaje en tiempos de COVID-19 en la UNSAAC – Cusco, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC.
- Zhou, X., Sun, K., Zhu, K., Feng, L., Sun, Q., & Zhong, D. (2025). The impact of digital literacy on university students' innovation capability: Evidence from Ningbo, China. *Frontiers in Psychology*, 16, 1548817. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1548817>

Anexos

a) Matriz de consistencia

Preguntas	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Metodología
General: ¿Cómo es la alfabetización digital en el ámbito universitario - UNSAAC, 2024-2025?	General Analizar la alfabetización digital en el ámbito universitario – UNSAAC, 2024-2025			Enfoque: cualitativo Nivel: descriptivo Diseño: etnográfico Técnicas: Observación y entrevista semiestructurada Instrumentos: guía de entrevista, guía de observación, ficha de análisis, consentimiento informado
Preguntas específicas ¿De qué manera se comprende a la alfabetización digital en el ámbito universitario - UNSAAC, 2024-2025?	Objetivos específicos Conocer la comprensión sobre la alfabetización digital en el ámbito universitario – UNSAAC, 2024-2025.	1.Comprensión de la alfabetización digital	1.1.Interacción con la tecnología 1.2.Uso y apropiación del capital digital	
¿Cómo se integra la alfabetización digital en el ámbito universitario – UNSAAC, 2025-2025?	Identificar la integración de la alfabetización digital en el ámbito universitario – UNSAAC, 2025-2025.	2.Integración de la alfabetización digital	2.1.Habitus de enseñanza-aprendizaje 2.2.Adopción de tecnologías digitales 2.3.Prácticas en torno a la alfabetización digital	
¿De qué manera se gestiona la alfabetización digital en el ámbito universitario- UNSAAC, 2024-2025	Explorar la gestión de la alfabetización digital en el ámbito universitario- UNSAAC, 2024-2025.	3.Gestión de la alfabetización digital	3.1.Expectativas de cocreación de políticas institucionales 3.2.Narrativas críticas-reflexivas	

b) Instrumentos de investigación

Guía de entrevista

Presentación

Buenos días/tardes/noches, mi nombre es Liliana Cruz Peralta, estudiante de la Escuela Profesional de Antropología de la UNSAAC y me interesa conocer sus experiencias de alfabetización digital en la universidad.

Datos Generales

- ¿Cuál es su nombre y a qué Facultad pertenece?
- Coménteme a qué semestre pertenece/cargo que ocupa actualmente
(Explicar brevemente el propósito de la investigación, reiterar que será grabado en audio y la confidencialidad de las respuestas)

1.- Comprensión de la alfabetización digital

¿Qué significa para usted la alfabetización digital en el contexto académico de la universidad?

Subcategoría 1.1: Interacción con la tecnología

Profesores

- Cuando inicia una clase, ¿qué tecnologías suele tener a la mano?
- ¿Qué dispositivos y recursos utiliza con mayor frecuencia en su facultad?
- ¿En qué momentos está presente la tecnología?
- ¿Puede describirme una sesión reciente en la que haya intervenido la tecnología?

Estudiantes

- ¿Qué dispositivo interviene cuando está estudiando?
- ¿Qué hace primero cuando el profesor solicita tecnología en clase?
- ¿En qué momentos siente que usa más tecnología?
- Cuénteme cómo fue la última vez que usó tecnología en la cotidianidad universitaria.

Subcategoría 1.2: Uso y apropiación del capital digital

Profesores

- ¿Cómo ha desarrollado las herramientas digitales a lo largo de su trayectoria académica?
- ¿Con qué recursos tecnológicos cuenta habitualmente para trabajar?
- ¿La universidad le brinda todo lo que necesita?
- ¿Qué tan fácil o difícil es acceder a tecnología en su facultad?
- ¿Considera que su experiencia media la forma en que usa la tecnología en el aula?

Estudiantes

- ¿Cómo aprendió a usar las herramientas digitales que emplea en la universidad?
- ¿Qué dispositivos usa para estudiar?
- ¿Son propios o compartidos?
- ¿Tiene acceso a internet de forma estable?
- ¿Qué herramientas digitales usa más para aprender?
- ¿Cuáles siente que maneja mejor y por qué?

2.- Integración de la alfabetización digital

Subcategoría 2.1: Habitus de enseñanza–aprendizaje

Profesores

- ¿Cómo describiría su estilo de enseñanza en relación con el uso de tecnologías digitales?
- ¿Qué prácticas mantiene aun cuando no dispone de recursos tecnológicos?
- ¿Cómo suele desarrollar normalmente una clase?
- ¿Qué actividades no pueden faltar en sus sesiones?
- ¿Qué hace casi de manera automática?

Estudiantes

- ¿Cómo es la forma habitual en que sus profesores usan tecnología para enseñar?
- ¿Qué prácticas de aprendizaje considera “normales” en su facultad?

- ¿Cómo suele ser una clase típica para usted?
- ¿Qué espera normalmente que haga el profesor en clase?
- ¿Qué hace usted casi siempre?

Subcategoría 2.2: Adopción de tecnologías digitales

Profesores

- ¿Recuerda cuándo empezó a usar tecnologías digitales en su enseñanza?
- ¿Fue por iniciativa propia o por exigencias institucionales?
- ¿Cómo fue esa primera experiencia?
- ¿Qué ha cambiado en su forma de enseñar desde que usa tecnología?
- ¿Ha modificado la manera de interactuar con los estudiantes?
- ¿Qué prácticas tradicionales se mantienen a pesar de la tecnología?
- ¿Qué dificultades enfrenta al usar tecnologías digitales?
- ¿Hay herramientas que evita utilizar? ¿Por qué?

Estudiantes

- ¿Cómo se adapta cuando hay dificultades tecnológicas en clase?
- ¿Qué maneras utiliza para continuar aprendiendo en esas situaciones?
- ¿Le resultó fácil o difícil al inicio?
- ¿Ha cambiado su forma de estudiar con tecnologías digitales?
- ¿Hoy es diferente que antes?
- ¿Qué prácticas ha dejado?
- ¿Qué le resulta complicado al estar en contacto con las tecnologías digitales?
- ¿Alguna vez ha preferido no tener tecnología?

Subcategoría 2.3: Prácticas en torno a la alfabetización digital

Profesores

- ¿Qué actividades se realizan para desarrollar competencias digitales?
- ¿Cómo evalúa, lo media con tecnología?
- ¿Qué tipo de actividades digitales propone a los estudiantes?
- ¿Adapta recursos digitales según su experiencia personal?
- ¿Comparte prácticas digitales con otros profesores?

- ¿Existen normas sobre las tecnologías en clase?
- ¿Cómo regula la presencia del celular u otros dispositivos?
- ¿La tecnología facilita o dificulta el control en clase?

Estudiantes

- ¿Qué actividades digitales realizó hoy?
- ¿Cómo percibe su entorno digital?
- ¿Cómo es su vínculo con videos, redes sociales u otros espacios digitales?
- ¿Comparte o realiza la difusión recursos digitales?
- ¿Siente que las tecnologías están controladas en clase?
- ¿Existen reglas explícitas o implícitas?
- ¿Ha sido sancionado o advertido por el uso de tecnología?

3: Gestión de la alfabetización digital

Subcategoría 3.1: Expectativas de cocreación de políticas institucionales

Profesores

- ¿Percibe políticas institucionales claras sobre alfabetización digital?
- ¿Cree que los profesores participan en su diseño o mejora?
- ¿Cómo se entera de las decisiones o normas relacionadas a tecnologías digitales?
- ¿Considera que esas políticas responden a las necesidades reales de profesores y estudiantes?
- ¿Ha participado alguna vez en la elaboración o revisión de normas relacionadas con la alfabetización digital?
- ¿De qué manera cree que los profesores podrían aportar a mejorar estas políticas?
- ¿Siente que su experiencia es considerada por la universidad?
- ¿Cómo imagina una política institucional construida entre profesores, estudiantes y autoridades?

Estudiantes

- ¿Considera que la universidad promueve adecuadamente las tecnologías digitales?

- ¿Cree que estudiantes y profesores pueden opinar sobre estas decisiones?
- ¿Percibe que la universidad tiene políticas claras sobre alfabetización digital?
- ¿Cómo se entera de las decisiones o normas relacionadas con el uso de tecnología?
- ¿Considera que las políticas responden a las necesidades reales de profesores y estudiantes?
- ¿Ha tenido alguna oportunidad de opinar sobre las tecnologías digitales en su facultad?
- ¿Cree que los estudiantes deberían participar en decisiones sobre alfabetización digital?, ¿por qué?
- ¿Cómo le gustaría que se escuche la voz estudiantil?
- ¿Cómo imagina una política institucional construida entre profesores, estudiantes y autoridades?

Subcategoría 3.2: Narrativas críticas–reflexivas

Profesores

- ¿Qué reflexiones le genera las tecnologías digitales en la universidad?
- ¿Qué aspectos considera problemáticos o necesarios de mejorar?
- ¿Cómo describiría su experiencia personal con las tecnologías digitales en la universidad?
- ¿Qué ha significado para usted estar en un entorno cada vez más digital?

Estudiantes

- ¿Qué piensa sobre las tecnologías digitales en su formación universitaria?
- ¿Qué cambios considera necesarios en materia digital?
- ¿Cómo describiría su experiencia personal con el uso de tecnologías digitales en la universidad?
- ¿Qué ha significado para usted estar en un entorno cada vez más digital?

Cierre

- ¿Hay algo más que desee agregar sobre el tema?

¡Gracias!

Guía de observación

1. Datos generales de la observación

- Fecha:
- Hora de inicio – fin:
- Facultad:
- Curso/Actividad académica:
- Tipo de sesión: (presencial / virtual / híbrida)
- Rol observado: (profesores / estudiantes / ambos)
- Número aproximado de participantes:
- Investigadora:

2. Contexto de la observación

- Espacio físico (aula, laboratorio, biblioteca, campus)
- Espacio digital (plataforma virtual, uso de internet, recursos en línea)
- Disponibilidad de recursos tecnológicos (proyector, pizarras inteligentes, laptops, red, celulares)
- Condiciones de conectividad (estable, inestable, inexistente)
- Clima relacional (colaborativo, tenso, pasivo, participativo)

Categoría 1: Comprensión de la alfabetización digital

1.1 Interacción con la tecnología

Observar:

- Tipo de tecnologías utilizadas (laptop, celular, proyector, pizarras inteligentes, plataformas)
- Finalidad del uso
- Iniciativa de uso (profesor, estudiantes, improvisación colectiva)
- Dificultades técnicas y modo de resolverlas

Registrar evidencias:

Gestos, comentarios, interrupciones, silencios

- Dependencia o autonomía frente a la tecnología
- Intervención espontánea o forzada de herramientas digitales

1.2 Uso y apropiación del capital digital

Observar:

- Diferencias entre estudiantes y entre profesores
- Apoyo entre pares
- Creatividad en el uso de recursos digitales
- Intervención de recursos propios (datos móviles, dispositivos personales)

Registrar evidencias:

- Quién decide cómo usar la tecnología
- Quién queda excluido o limitado
- Prácticas de compensación ante la falta de recursos

Categoría 2: Integración de la alfabetización digital

2.1 Habitus de enseñanza–aprendizaje

Observar:

- Rutinas vinculadas a lo digital
- Continuidad o resistencia a prácticas tradicionales
- Formas habituales de enseñar/aprender con tecnología
- Naturalización o cuestionamiento

Registrar evidencias:

- Frases recurrentes del profesor o estudiantes
- Gestos de seguridad o inseguridad

2.2 Adopción de tecnologías digitales

Observar:

- Certezas e incertidumbre ante fallas tecnológicas
- Afectividades ante dificultades
- Procesos de aprendizaje tecnológico en tiempo real

Registrar evidencias:

- Improvisaciones

- Cambios en la dinámica de la clase
- Dependencia del soporte tecnológico

2.3 Prácticas en torno a la alfabetización digital

Observar:

- Prácticas formales e informales de alfabetización digital
- Apoyo entre pares, ensayo-error
- Integración de lo digital

Registrar evidencias:

- Momentos
- Eventos
- Uso vs. apropiación crítica
- Relación entre tecnología y contenido disciplinar

Categoría 3: Gestión de la alfabetización digital

3.1 Expectativas de cocreación de políticas institucionales

Observar:

- Referencias a normas, acreditación o exigencias institucionales
- Menciones a capacitación o formación digital
- Actitudes frente a políticas institucionales
- Espacios (o ausencia) de diálogo y participación

Registrar evidencias:

- Discursos de aceptación, indiferencia o crítica
- Desconocimiento o apropiación de políticas

3.2 Narrativas crítico–reflexivas

Observar:

- Momentos de reflexión espontánea
- Relatos de experiencia compartidos
- Cuestionamientos al modelo digital institucional

- Expresiones de resistencia, resignificación o agencia

Registrar evidencias:

- Comentarios críticos
- Ironías, silencios significativos
- Relatos de desigualdad o exclusión
- Propuestas implícitas de mejora

6. Notas analíticas de la investigadora**(Interpretación inicial – reflexividad)**

- Tensiones observadas
- Prácticas naturalizadas
- Elementos emergentes no previstos
- Vinculación preliminar con categorías

7. Observaciones finales

- Síntesis de la experiencia observada
- Aspectos relevantes para entrevistas posteriores
- Comparación con otras facultades o contextos
- Reflexiones de la investigadora sobre su posición

Ficha de análisis de documentos institucionales

Ficha n.º _____

Título del documento:

Tipo de documento: (política, plan, otros)

Entidad emisora:

Año / vigencia:

URL / fuente:

1. Propósito del documento

(¿Para qué fue elaborado?)

.....

2. Referencias a la alfabetización digital

- ¿Se menciona la alfabetización digital o competencias digitales?

☐ Sí ☐ No

- Conceptos asociados:

.....

3. Categoría / subcategoría relacionada

☐ Comprensión – Interacción con la tecnología

☐ Comprensión – Uso y apropiación del capital digital

☐ Integración – Habitus enseñanza–aprendizaje

☐ Integración – Adopción de tecnologías digitales

☐ Integración – Prácticas de alfabetización digital

☐ Gestión – Cocreación de políticas institucionales

☐ Gestión – Narrativas crítico–reflexivas

4. Fragmento relevante

“ ”

5. Análisis breve

(Relación entre discurso institucional y práctica educativa)

.....

6. Observaciones de la investigadora

(Vacíos, coincidencias)

.....

Consentimiento informado

Título de la investigación: Extensiones tecnológicas: una aproximación a la alfabetización digital en el ámbito universitario - UNSAAC, 2024-2025

Investigadora: Liliana Cruz Peralta

Asesora: Dra. Carmen Escalante Gutiérrez

Institución: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Yo, _____, declaro haber sido informado(a) sobre los objetivos del estudio y acepto participar voluntariamente en una entrevista de modalidad presencial/virtual relacionado al objetivo del estudio cuya información no será utilizada para ningún otro propósito que no sea la presente investigación. Se garantiza la confidencialidad, anonimato y el derecho a retirarme del estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Habiendo leído y entendido el consentimiento informado, ¿desea usted participar?.

☐ Sí

☐ No

Se agradece su participación

Firma de la investigadora: _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

c) Registro fotográfico

Figura 5

Vista panorámica de la ciudad universitaria de Perayoc



Nota. Se construye para atender para atender a más de 25,000 estudiantes.
Tomado del *Libro de Oro Tricentenario 1692 - 1992* (p. 295), por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 1993.

Figura 6

Campus universitario Perayoc, UNSAAC

**Figura 7**

Instalaciones académicas, UNSAAC



Figura 8

Cotinianidad académica, UNSAAC

**Figura 9**

Materialidad, FEC



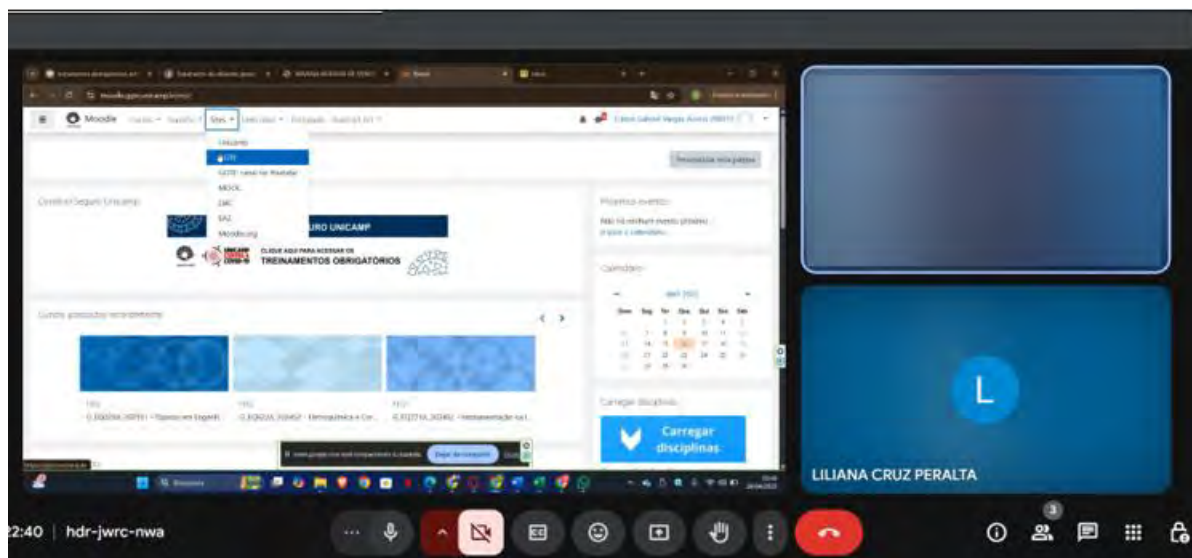
Figura 10

Materialidad, FED

**Figura 11**

Uso y apropiación de tecnología, FED



Figura 12*Materialidad, FCS***Figura 13***Entrevista virtual EFIP-UNSAAC*

Nota: EFIP, quien realiza un intercambio estudiantil en Brasil, muestra las plataformas que utiliza la universidad para estar en constante actualización y que es utilizada por la comunidad universitaria.