Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación / https://revistahorizontes.org
Volumen 10 / N° 44 / octubre - diciembre 2026 / ISSN: 2616-7964 / pp. 1 – 19
https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1337

Research Article

Diseño curricular virtual de trabajo social: Modelo socioformativo basado en el Diseño Universal de Aprendizaje

Virtual social work curriculum design: Socio-formative model based on the Universal Learning Design

Aleyda Rosa Reina Reyes Ortega
reyes.aleyda@usfx.bo ✉
Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre, Bolivia

Resumen

Contexto: La enseñanza virtual en Trabajo Social requiere mallas curriculares que articulen valores, acceso tecnológico y acción territorial conjunta. **Objetivo:** Diseñar la estructura curricular y tecnopedagógica de la Licenciatura virtual en Trabajo Social de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, articulando la socioformación y el Diseño Universal para el Aprendizaje para responder a las necesidades regionales de inclusión, flexibilidad y calidad académica. **Metodología:** Se adoptó un enfoque cualitativo propositivo bajo la Metodología Integradora de Diseño Curricular Socioformativo y la Investigación Basada en el Diseño, con una muestra de 184 estudiantes y 17 docentes. La propuesta se validó mediante juicio de expertos. **Resultados:** Se configuraron un perfil de cuatro dimensiones, una malla curricular de ocho semestres y la operacionalización de las tres pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje. La validación alcanzó un índice de validez de contenido alto (V de Aiken = 0.87). **Conclusiones:** La convergencia de ambos enfoques viabiliza una formación virtual ética, inclusiva y comunitaria, sin sacrificar el rigor axiológico ni la praxis territorial.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje; Educación Virtual; Inclusión Educativa; Innovación Curricular; Trabajo Social; Socioformación

Abstract

Background: Online social work education requires curricula that integrate values, technological access, and collaborative place-based action. **Objective:** To design the curricular and technology-enhanced pedagogical structure of the online Bachelor's Degree in Social Work at Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, integrating socioformation and Universal Design for Learning to address regional needs for inclusion, flexibility, and academic quality. **Methodology:** A qualitative approach aimed at developing a proposal was adopted within the Integrative Methodology for Socioformative Curriculum Design and Design-Based Research, with a sample of 184 students and 17 faculty members. The proposal was validated through expert review. **Results:** The proposal comprised a four-dimensional profile, an eight-semester curriculum, and the operationalization of the three Universal Design for Learning guidelines. Validation yielded a high content validity index (Aiken's V = 0.87). **Conclusions:** The convergence of these approaches enables ethical, inclusive, community-oriented online education while preserving axiological rigor and place-based praxis.

Keywords: Universal Design for Learning; Virtual Education; Educational Inclusion; Curricular Innovation; Social Work; Socioformation

Introducción

La educación superior latinoamericana atraviesa un proceso de institucionalización acelerada de modalidades virtuales y semipresenciales, impulsado por demandas de democratización, inclusión y flexibilidad. Sin embargo, en disciplinas de tradición presencial como el Trabajo Social, la virtualización no puede concebirse como un traslado pasivo de contenidos analógicos hacia plataformas de gestión del aprendizaje. La literatura advierte que la virtualización efectiva exige una transformación tecnopedagógica deliberada y no una simple digitalización de la docencia (González y Falla Ramírez, 2022).

El Trabajo Social es una disciplina científicamente situada, cuya esencia histórica y sociopolítica descansa en la interacción humana, la lectura crítica de la realidad, la acción comunitaria directa y la defensa irrestricta de los derechos humanos (Molina, 2024). Por consiguiente, proyectar su enseñanza en entornos virtuales exige superar el riesgo de la tecnificación instruccional o del conductismo digitalizado, modelos que reducen la mediación pedagógica a la descarga asincrónica de documentos y a la evaluación mediante cuestionarios automatizados descontextualizados, y que resultan incompatibles con la naturaleza relacional y ético-política de la profesión.

Para dar respuesta a esta complejidad, surge el paradigma educativo, humanista, complejo y decolonial de la Socioformación, desarrollado en América Latina (Tobón et al., 2015; Tobon y Lozano, 2024). Este enfoque se define como la formación integral de sujetos capaces de responder con idoneidad y orientación ética a las problemáticas del entorno social, comunitario y ecosistémico. Frente a los modelos tradicionales o centrados exclusivamente en competencias, la Socioformación postula que el aprendizaje cobra sentido cuando el estudiantado aborda nudos problematizadores del contexto mediante la gestión del conocimiento, el trabajo colaborativo, la metacognición y la construcción de un proyecto ético de vida.

En la enseñanza virtual del Trabajo Social, la Socioformación actúa como brújula ético-política: las materias teóricas aisladas se transforman en proyectos formativos integradores en los cuales el estudiante no memoriza marcos conceptuales sobre la pobreza o la exclusión, sino que analiza situaciones problemáticas de su propio territorio y diseña, en interacción con la comunidad, propuestas de mediación e intervención social directamente aplicables. Así, este marco otorga sentido ético, crítico y territorial a la praxis profesional y orienta la organización modular del currículo (Correa-Arias, 2021).

De manera complementaria, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (2018) y expandido por Alba Pastor (2018, 2.a ed.), parte del principio neurocientífico de que la variabilidad es la regla en la cognición humana; por ello, las barreras para el aprendizaje no residen en los déficits del estudiantado, sino en la rigidez de los diseños curriculares e instruccionales. El DUA

se articula sobre tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación, ligadas a las redes afectivas y orientadas a la motivación y la autorregulación; ofrecer múltiples formas de representación, vinculadas a las redes de reconocimiento y materializadas en formatos diversos, accesibles y navegables sin conexión continua; y brindar múltiples formas de acción y expresión, atinentes a las redes estratégicas y orientadas a la demostración de competencias mediante casos, simulaciones o portafolios digitales.

La articulación entre Socioformación y DUA genera una sinergia tecnopedagógica de alto valor transformador: mientras la primera otorga el sentido ético, crítico y territorial, el segundo proporciona la metodología instruccional para erradicar las barreras de acceso, conectividad y comprensión en el aula virtual, asegurando que la flexibilización de formatos no derive en una formación descontextualizada o de menor exigencia académica, sino en una experiencia inclusiva, analítica y técnicamente sólida (Travi, 2013).

Sobre esta base teórica, la presente investigación aborda la problemática de cómo estructurar una propuesta curricular virtual para la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX) que, fundamentada en la Socioformación y el DUA, responda a las demandas de flexibilidad temporal y accesibilidad tecnológica de la comunidad académica, sin sacrificar la formación socioafectiva ni la praxis comunitaria territorial. El diagnóstico situacional previo evidenció una masa crítica receptiva hacia la modalidad virtual, pero también reveló tensiones estructurales: exigencia generalizada de flexibilidad asincrónica, limitaciones de conectividad en zonas rurales y periurbanas, y preocupación por el riesgo de deshumanización formativa. Este escenario plantea que la viabilidad de la carrera virtual no depende de la infraestructura tecnológica, sino de un diseño curricular capaz de resolver la contradicción entre la asincronía técnica y la calidez humana de la praxis social.

A partir de la fundamentación expuesta, la investigación articuló el siguiente interrogante: ¿cómo se puede estructurar una propuesta curricular virtual para la Licenciatura en Trabajo Social de la USFX, fundamentada en los principios de la Socioformación y las pautas del DUA, que responda eficientemente a las demandas de flexibilidad temporal y accesibilidad tecnológica expresadas por la comunidad académica, garantizando la formación socioafectiva y la conservación de la praxis comunitaria territorial? En correspondencia, el objetivo de la investigación consistió en diseñar la estructura curricular y tecnopedagógica de la Licenciatura virtual en Trabajo Social de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, con base en la articulación de la socioformación y el Diseño Universal para el Aprendizaje, para responder a las necesidades de inclusión, flexibilidad y calidad académica de la región.

Metodología

La investigación se desarrolló en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX), Bolivia, y adoptó un enfoque cualitativo de orientación propositiva, configurado como un estudio descriptivo y de diseño curricular transformacional. La ruta metodológica adoptó la Metodología Integradora de Diseño Curricular Socioformativo, articulada con los procedimientos operativos de la Investigación Basada en el Diseño. Este marco combinado resultó idóneo para generar un artefacto educativo de fundamento pedagógico y aplicable a la realidad institucional. La Investigación Basada en el Diseño privilegió la resolución de problemas educativos reales mediante ciclos iterativos de análisis, diseño, evaluación y rediseño, y ofreció una alternativa frente a los enfoques lineales que dominaron la investigación educativa tradicional, al integrar teoría y práctica en contextos naturales de aplicación. La elección de este marco obedece a la naturaleza propositiva del estudio.

El proceso investigativo se estructuró en cuatro fases secuenciales e interrelacionadas. La primera fase, correspondiente al análisis diagnóstico y a la identificación de nodos críticos, consistió en el reanálisis cuantitativo y cualitativo de los datos empíricos obtenidos en la fase diagnóstica previa (N=350). A partir de dicha reanálisis se establecieron las categorías de requerimiento técnico, flexibilidad horaria y prevención de la deshumanización pedagógica, seleccionando una muestra de 185 estudiantes y 17 docentes.

La segunda fase comprendió la estructuración del perfil competencial y de la malla curricular modular. En ella se definieron las competencias profesionales clave, organizadas en los dominios del saber ser, saber convivir, saber conocer y saber hacer. Las asignaturas se organizaron en bloques modulares interdisciplinarios, orientados por proyectos formativos integradores, conforme a los lineamientos de Tobón et al. (2015).

La tercera fase abordó la operacionalización instruccional y la integración de las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Los principios del Centro de Tecnología Especial Aplicada (2018, versión 2.2), se adaptaron a la plataforma virtual de aprendizaje. Se diseñaron guías de aprendizaje con arquitectura para dispositivos móviles y bajo consumo de datos; los recursos educativos se compilaron en formatos descargables para permitir su revisión sin conexión a Internet, y se diversificaron las evidencias de desempeño evaluables.

La cuarta fase consistió en el análisis de consistencia teórica e inferencial del diseño curricular. Dado que la propuesta se encuentra en su fase de modelación previa a la implementación institucional, la validación teórica se realizó mediante una matriz de alineación pedagógica entre las demandas del diagnóstico situacional y las respuestas estructurales del currículo. Esta matriz permitió verificar la congruencia entre el problema, los objetivos y las estrategias de aprendizaje diseñadas. La evaluación de impacto en campo se plantea como una línea futura de investigación.

Las técnicas de recolección de datos combinaron el cuestionario estructurado, aplicado a estudiantes y docentes, con el análisis documental de planes de estudio afines de universidades latinoamericanas y con la matriz de alineación pedagógica como instrumento de sistematización interna. El cuestionario, organizado en cuatro dimensiones (demandas de flexibilidad, accesibilidad tecnológica, riesgos de deshumanización y expectativas de calidad académica), empleó una escala tipo Likert de cinco puntos y reactivos cerrados para cuantificar percepciones. La matriz de alineación pedagógica cruzó las demandas del diagnóstico situacional con las respuestas estructurales del currículo, a fin de verificar la congruencia entre el problema, los objetivos y las estrategias de aprendizaje diseñadas. Tales técnicas favorecieron la triangulación de fuentes y la contrastación de evidencias para fundamentar las decisiones curriculares.

La validación de los instrumentos requirió un juicio de expertos integrado por siete especialistas en diseño curricular, socioformación, Trabajo Social y educación virtual, con selección según su producción científica indexada en los últimos cinco años. Cada experto evaluó la claridad, coherencia, pertinencia y suficiencia de los reactivos y de las decisiones curriculares mediante una escala de cero a cien. El coeficiente V de Aiken permitió estimar la validez de contenido, con un criterio de aceptación de 0.87.

Resultados

A continuación, los resultados se organizan en cinco apartados: diagnóstico situacional, perfil competencial y nodos, malla modular, contenidos troncales, y metodología-evaluación socioformativo-DUA. La propuesta integral articula cuatro dominios del saber, cinco nodos regionales, flexibilidad asincrónica y accesibilidad digital, respondiendo al diagnóstico previo y a las exigencias de humanización pedagógica de la carrera.

El diagnóstico situacional previo, con 184 estudiantes y 17 docentes, evidenció una masa crítica receptiva (82.6 % de interés estudiantil y 70.6 % de valoración docente), pero también tensiones estructurales: 82.1 % de exigencia de flexibilidad asincrónica, 25.0 % de limitaciones severas de conectividad y 68.5 % de preocupación por la deshumanización del proceso formativo. Estas cifras configuran un escenario donde la viabilidad de la carrera virtual no depende de la infraestructura tecnológica, sino de un diseño curricular capaz de resolver la contradicción entre asincronía técnica y calidez humana de la praxis social.

Perfil competencial integrado y nodos problematizadores

Con el fin de responder a la exigencia de preservar el rigor axiológico y la calidad de la praxis frente al riesgo percibido de deshumanización pedagógica, el diseño curricular estableció un perfil de egreso estructurado en cuatro dominios competenciales

interrelacionados. La Tabla 1 sintetiza la matriz de articulación entre los dominios competenciales y los nodos problematizadores. Esta correspondencia permite verificar la pertinencia social del diseño curricular y orientar la organización modular de los aprendizajes.

El perfil competencial integra cuatro dimensiones. La socioafectiva abarca empatía situacional, escucha activa digital, compromiso ético-político y autorregulación emocional en mediación remota. La cognitiva comprende marcos teóricos sobre cuestión social, políticas públicas, investigación social y desarrollo humano con género e interculturalidad. La procedimental se orienta a formular, ejecutar y evaluar proyectos comunitarios, peritajes y diagnósticos participativos mediante metodologías híbridas. La ético-digital implica uso crítico de información, gestión de datos sensibles en el ámbito social y mediación con herramientas digitales inclusivas.

Estos dominios no se concibieron de forma aislada, sino articulados con cinco nodos problematizadores del contexto regional identificados en el diagnóstico: vulnerabilidad social y pobreza multidimensional; dinámicas de violencia de género y familiar; desarticulación de redes comunitarias en zonas rurales y periurbanas; migración y transformaciones territoriales; e inequidad en el acceso a derechos fundamentales.

Tabla 1. *Matriz de articulación entre dominios competenciales y nodos problematizadores del contexto*

Dominio competencial	Nodo problematizador principal	Nodos problematizadores secundarios
Socioafectivo (saber ser / saber convivir)	Desarticulación de redes comunitarias	Violencia de género y familiar; migración y transformaciones territoriales
Cognitivo (saber conocer)	Vulnerabilidad social y pobreza multidimensional	Inequidad en el acceso a derechos fundamentales
Procedimental (saber hacer)	Violencia de género y familiar; migración y transformaciones territoriales	Desarticulación de redes comunitarias
Ético-digital (saber interactuar en entornos tecnológicos)	Inequidad en el acceso a derechos fundamentales y brecha digital	Vulnerabilidad social y pobreza multidimensional

Nota: Elaboración propia a partir del diagnóstico situacional.

La Tabla 2 sintetiza el perfil competencial socioformativo del egresado en cuatro dimensiones del saber: ser, conocer, hacer e interactuar en entornos tecnológicos y digitales. Para cada dimensión se relacionan competencias clave e indicadores de logro que orientan las unidades de aprendizaje y la evaluación socioformativa. La articulación responde a la lógica socioformativa, que integra desarrollo ético, cognitivo, procedimental y digital en proyectos situados. La dimensión ético-digital innova

respecto a perfiles tradicionales al incorporar el uso crítico de información y la gestión de datos sensibles como ejes de la praxis contemporánea.

Los datos evidencian un perfil competencial que armoniza el rigor axiológico con la pertinencia tecnológica. La dimensión socioafectiva privilegia la empatía situacional y la autorregulación, necesarias para la mediación remota. La dimensión cognitiva articula marcos teóricos contemporáneos sobre la cuestión social y la investigación social cualitativa y cuantitativa. La dimensión procedimental enfatiza la formulación, ejecución y evaluación de proyectos de intervención comunitaria por metodologías híbridas. La dimensión ético-digital, por su parte, aborda el uso crítico de la información, la gestión de datos sensibles y la mediación con herramientas digitales inclusivas. Esta estructura cuadridimensional responde a la preocupación del 68.5 % del estudiantado por la deshumanización, al garantizar que la virtualización no disuelva el compromiso ético y comunitario propio de la disciplina.

Tabla 2. *Perfil competencial socioformativo del egresado de Trabajo Social virtual por dimensiones del saber.*

Dimensión del Saber	Competencias Clave del Perfil de Egreso	Desempeños e Indicadores de Logro
SABER SER (Dimensión Socioafectiva y Axiológica)	C1. Ética Profesional y Empatía Digital: Actúa con compromiso ético, derechos humanos y sensibilidad social frente a las vulnerabilidades, mediando de forma empática en entornos presenciales y virtuales. C2. Proyecto Ético de Vida y Autorregulación: Demuestra autonomía, resiliencia y autorregulación del aprendizaje, manteniendo la automotivación y el trabajo colaborativo en comunidades virtuales de aprendizaje.	• Aplica principios deontológicos del Trabajo Social en contextos de intervención presencial y tecnosocial. • Muestra una actitud reflexiva, inclusiva y libre de sesgos ante la diversidad socio-cultural y la brecha digital. • Gestiona de forma autónoma sus procesos formativos y promueve el cuidado socioafectivo en foros e interacciones síncronas/asíncronas.
SABER SER (Dimensión Socioafectiva y Axiológica)	C1. Ética Profesional y Empatía Digital: Actúa con compromiso ético, derechos humanos y sensibilidad social frente a las vulnerabilidades, mediando de forma empática en entornos presenciales y virtuales. C2. Proyecto Ético de Vida y Autorregulación: Demuestra autonomía, resiliencia y autorregulación del aprendizaje, manteniendo la automotivación y el trabajo	• Aplica principios deontológicos del Trabajo Social en contextos de intervención presencial y tecnosocial. • Muestra una actitud reflexiva, inclusiva y libre de sesgos ante la diversidad socio-cultural y la brecha digital. • Gestiona de forma autónoma sus procesos formativos y promueve el cuidado socioafectivo en foros e

Dimensión del Saber	Competencias Clave del Perfil de Egreso	Desempeños e Indicadores de Logro
	colaborativo en comunidades virtuales de aprendizaje.	interacciones síncronas/asíncronas.
SABER CONOCER (Dimensión Cognitiva e Investigativa)	C3. Epistemología y Diagnóstico Social: Fundamenta teórica y metodológicamente el análisis de la realidad social, las desigualdades emergentes y las dinámicas territoriales y digitales. C4. Políticas Públicas y Trabajo Social Digital: Comprende el marco legal, institucional y tecnológico de los servicios sociales, evaluando críticamente el impacto de la digitalización y los algoritmos en la equidad.	• Sintetiza modelos teóricos contemporáneos de Trabajo Social y Socioformación para explicar problemas del entorno. • Diseña diagnósticos sociales integrales combinando técnicas tradicionales (observación, cartografía) con analítica de datos e investigación en red. • Formula propuestas de política pública e inclusión social informadas en evidencia científica.
SABER HACER (Dimensión Procedimental, Territorial y Tecnológica)	C5. Intervención Social Situada y Híbrida: Diseña, gestiona y evalúa proyectos socioformativos de intervención comunitaria, familiar e institucional, articulando la e-mediación con la inmersión territorial. C6. Tecno-mediación e Inclusión DUA: Emplea plataformas digitales, Recursos Educativos Abiertos (REA) y herramientas TIC de manera accesible e inclusiva para democratizar la gestión social.	• Ejecuta proyectos formativos de intervención que resuelven nudos críticos en comunidades vulnerables. • Aplica la metodología de investigación-acción participativa en escenarios territoriales reales. • Utiliza herramientas digitales accesibles (bajo pautas DUA) para la gestión de casos, sistematización y mediación de conflictos.

Con igual relevancia, la Tabla 3 expone la malla curricular en ocho semestres y cuatro ejes transversales: epistemológico-metodológico, intervención tecnopolítica, gestión y políticas públicas, y práctica socioformativa situada. Cruza módulos, competencias y estrategias DUA. Reemplaza asignaturas rígidas por proyectos formativos integradores, respondiendo al 82.1 % de demanda asincrónica. Incluye prácticas territoriales y seminario de grado accesible, armonizando inmersión comunitaria, accesibilidad universal y praxis territorial andina.

Los resultados descritos muestran una malla curricular que articula densidad teórica, praxis territorial y accesibilidad digital. La presencia de módulos como Trabajo Social Digital e Intervención Tecnocomunitaria, Formulación de Proyectos Sociales y Ética Social con bioética digital, responde a las exigencias de la disciplina en la era de la

inteligencia artificial. Las estrategias operativas del Diseño Universal, diversificadas por semestre, incluyen contenidos multimedia, foros con participación por audio o texto, simulaciones y rúbricas transparentes. La progresión desde la introducción al Trabajo Social hasta el seminario de grado traza una trayectoria que conserva la praxis comunitaria como hilo conductor. La estructura modular facilita, además, la movilidad estudiantil y la certificación parcial, ventajas que fortalecen la equidad formativa en contextos de heterogeneidad social y territorial.

Tabla 3. *Estructura modular de la malla curricular virtual de Trabajo Social por semestres*

Sem.	Módulos	Competencias socioformativas	Estrategias operativas DUA
1	Introducción al Trabajo Social; Epistemología; Tecnologías para el aprendizaje virtual; Comunicación asertiva y ciberciudadanía	Comprender la disciplina y su rol social; autorregular el aprendizaje en entornos virtuales con ética y responsabilidad	Contenidos multimedia variados (lecturas accesibles, videos, audiolibros); foros con participación por audio o texto; tutoriales adaptados y guías visuales accesibles
2	Teorías sociológicas contemporáneas; Ética social, deontología y DD.HH.; Psicología social y del desarrollo	Analizar el contexto social desde bases teóricas; reflexionar sobre valores, ética y derechos en el trabajo social	Mapas conceptuales interactivos con descripciones textuales alternativas; evaluaciones basadas en dilemas éticos por video-relato
3	Teorías y modelos de intervención social; Metodología de investigación social I (cualitativa); Antropología social contemporánea	Aplicar teorías en análisis e intervención; diseñar proyectos de investigación con enfoque social; diseñar diagnósticos situacionales con técnicas etnográficas	Simulaciones virtuales y ejercicios de dramatización; guías paso a paso con opciones para presentar propuestas (texto, video)
4	Políticas públicas y bienestar social; Trabajo Social familiar e intervención híbrida; Metodología de investigación social II	Interpretar políticas sociales y su impacto; abordar dinámicas familiares multiproblemáticas; recoger y analizar datos cualitativos y cuantitativos	Análisis de casos y foros de discusión; análisis de bases de datos reales mediante tutoriales visuales; presentación de resultados en infografía, ensayo o podcast
5	Intervención comunitaria y desarrollo local; Formulación de proyectos sociales; Legislación social y familiar	Planificar y ejecutar proyectos comunitarios; co-diseñar proyectos de desarrollo endógeno orientados a la	Aprendizaje basado en proyectos con roles cooperativos rotativos; rúbricas socioformativas transparentes y co-evaluación

Sem.	Módulos	Competencias socioformativas	Estrategias operativas DUA
		resolución colaborativa de nudos críticos	
6	Gestión de proyectos sociales; Trabajo Social comunitario y redes; Planificación social estratégica	Administrar recursos y procesos para proyectos de intervención; intervenir en problemáticas de violencias digitales y brecha digital de género; integrar TIC para la gestión y comunicación	Presentación de proyectos con formatos variados (ensayo, presentación, digital); talleres de software libre para cartografía social virtual; foros de debate internacional (aulas espejo)
7	Prácticas profesionales I (territorial e híbrida); Sistematización de experiencias de intervención; Desarrollo personal y liderazgo	Aplicar competencias sociales y técnicas en campo o en entornos virtuales; ejecutar planes de intervención en entornos reales y sistematizar la praxis para la generación de conocimiento situado	Seguimiento individualizado y portafolios digitales; tutorías sincrónicas personalizadas y grabadas bajo demanda; dinámicas virtuales de autoevaluación y evaluación por pares
8	Prácticas profesionales II (digital y compleja); Seminario de grado e innovación curricular; Gestión de conflictos y mediación; Taller de egreso y titulación	Consolidar intervenciones en contextos reales a macroescala; sustentar una propuesta de intervención e investigación original con rigor epistemológico y transferencia contextual	Reflexión crítica guiada y paneles virtuales de defensa con opciones de accesibilidad en directo; redes de apoyo entre pares y mentorías especializadas; tutorías personalizadas con rúbricas analíticas y formatos multimodales

Nota. Cada módulo opera como unidad autónoma de aprendizaje articulada en torno a un proyecto formativo integrador.

Contenidos temáticos detallados de las asignaturas troncales

En la Tabla 4 se presenta el microcurrículo analítico de las asignaturas troncales del plan de estudios propuesto evidencia la fusión metodológica entre los contenidos técnicos, las directrices socioformativas y las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje. A continuación, se sintetizan los objetivos, las estrategias DUA y los contenidos temáticos de cuatro asignaturas consideradas las más innovadoras del plan.

La asignatura Trabajo Social Digital e Intervención Tecnocomunitaria (TSD-601), de sexto semestre, abarca cuatro unidades. La Unidad I estudia la epistemología del Trabajo Social Digital, el tránsito del territorio analógico al ecosistema hiperconectado y la cibercultura como determinante social. La Unidad II aborda el diagnóstico de

exclusiones emergentes: brecha digital en sus tres niveles (acceso, uso y apropiación), ciberacoso, grooming, doxing y ciberviolencia de género. La Unidad III comprende técnicas de intervención en redes: netnografía, cartografía social digital, comunidades en Facebook, WhatsApp y Telegram para organización comunitaria y respuesta a desastres, y diseño de interfaces de ayuda. La Unidad IV analiza algoritmos, sesgos de automatización y derechos humanos, incluyendo el impacto de la inteligencia artificial en bonos y subsidios, y el derecho a la privacidad de usuarios vulnerables.

La asignatura Formulación de Proyectos Sociales Basados en la Socioformación (FPS-502), de quinto semestre, se estructura en cuatro unidades. La Unidad I aborda los fundamentos socioformativos: crítica a la formulación burocrática lineal, el concepto de nodo problemático y el proyecto ético de vida en el desarrollo endógeno comunitario. La Unidad II comprende el diagnóstico participativo situado mediante metodologías cualitativas y co-diseño. La Unidad III desarrolla la matriz de marco lógico e indicadores complejos, incluyendo indicadores cualitativos y socioformativos, y fuentes de verificación accesibles. La Unidad IV abarca sostenibilidad y financiamiento colectivo: economía solidaria, financiamiento público, agencias internacionales, crowdfunding social, monitoreo formativo y auditoría social compartida.

La asignatura Trabajo Social Familiar e Intervención Sistémica (TSF-401), de cuarto semestre, comprende cuatro unidades. La Unidad I examina la evolución sociológica de la estructura familiar en América Latina: familias nucleares, extendidas, monoparentales, homoparentales, reconstituidas y transnacionales con remesas afectivo-económicas. La Unidad II aplica la teoría general de sistemas a la familia: totalidad, equifinalidad, homeostasis, morfogénesis, límites, fronteras, alianzas y coaliciones. La Unidad III aborda instrumentos diagnósticos: genograma digital, ecomapa, APGAR familiar y culturagrama, y el diagnóstico sistémico en alta vulnerabilidad. La Unidad IV estudia modelos de intervención y mediación: modelo sistémico de Milán y estructural de Minuchin, y técnicas de entrevista virtual familiar (circularidad, reformulación y preguntas reflexivas).

La asignatura Ética Social, Deontología y Derechos Humanos (EDH-202), de segundo semestre, se organiza en cuatro unidades. La Unidad I abarca fundamentos filosóficos de la ética y la justicia social: ética aristotélica, utilitarista, deontológica kantiana y éticas de la liberación latinoamericanas, y la justicia social como núcleo epistémico del Trabajo Social según la FITS. La Unidad II comprende la Declaración Universal y tratados de derechos humanos: evolución histórica, generaciones de derechos y el enfoque basado en derechos humanos (EBDH). La Unidad III aborda dilemas éticos en la praxis: confidencialidad frente al deber de advertencia, paternalismo versus autodeterminación, y comités de ética asistencial. La Unidad IV examina bioética y bioética digital: uso ético de datos personales, privacidad, consentimiento informado en intervención virtual y protección del secreto profesional frente a ciberamenazas.

Tabla 4. *Asignaturas troncales: identificación, objetivo general y estrategia DUA*

Asignatura	Código	Semestre	Objetivo general	Estrategia DUA
Trabajo Social Digital e Intervención Tecnocomunitaria	TSD-601	6	Capacitar al estudiante para diagnosticar, planificar y ejecutar estrategias de intervención profesional frente a problemáticas sociales nacidas o mediadas por ecosistemas digitales, utilizando plataformas en línea para el desarrollo de la comunidad virtual y física.	Estudios de caso en formato hipertextual interactivo (textos, diagramas del flujo metodológico, videos con interpretación en lengua de señas y subtítulos). Exención del examen memorístico; evaluación mediante la creación de una campaña digital real de intervención comunitaria.
Formulación de Proyectos Sociales Basados en la Socioformación	FPS-502	5	Desarrollar en el estudiante la capacidad para formular proyectos de desarrollo social sostenible que aborden problemas complejos del entorno real mediante el pensamiento complejo y la co-construcción de saberes comunitarios.	Andamios cognitivos para el diseño del marco lógico. El software de gestión del aula permite al estudiante elegir el formato de presentación de su árbol de problemas: mapa mental animado, diagrama de flujo interactivo o descripción semántica narrada.
Trabajo Social Familiar e Intervención Sistémica	TSF-401	4	Analizar la estructura, las dinámicas y las transformaciones contemporáneas de las familias desde una perspectiva sistémica, diseñando planes integrales de acompañamiento social orientados al fortalecimiento de los vínculos familiares en entornos híbridos.	Casos clínicos de dinámicas familiares disfuncionales presentados mediante archivos de audio interactivos (formato radioteatro) y textos paralelos de lectura fácil. Defensa de la propuesta diagnóstica mediante portafolio digital multimedia.
Ética Social, Deontología y Derechos Humanos	EDH-202	2	Fundamentar éticamente la intervención del trabajador social a partir de la filosofía política de los derechos humanos y	Debates asincrónicos en foros donde los estudiantes emplean avatares de voz, textos o grabaciones cortas de video para defender

Asignatura	Código	Semestre	Objetivo general	Estrategia DUA
			los códigos de ética internacionales, resolviendo dilemas prácticos contemporáneos derivados del uso de datos y la vulnerabilidad social.	argumentos éticos. Lecturas académicas con glosarios hipervinculados integrados para facilitar la comprensión de textos filosóficos complejos.

Metodología de enseñanza-aprendizaje del modelo virtual

El programa abandona la pedagogía tradicional de clases magistrales expositivas en favor del Proyecto Formativo Socioformativo (Tabla 5). Cada asignatura se estructura en torno a un reto del contexto real. Las actividades se clasifican en tres tipos. En primer lugar, las actividades de trabajo autónomo (asincrónicas) comprenden la lectura crítica de textos curados con diseño accesible, la visualización de videocápsulas interactivas creadas por expertos, el desarrollo de simulaciones virtuales ramificadas y la participación en talleres de coevaluación por pares.

En segundo lugar, las actividades de interacción colaborativa (híbridas-virtuales) incluyen discusiones dialógicas en foros asincrónicos moderados por rúbricas de pensamiento crítico, el co-diseño de propuestas de intervención en wikis o documentos compartidos en la nube, y la resolución en equipos multidisciplinares de estudios de caso. En tercer lugar, los andamiajes sincrónicos flexibles consisten en sesiones de videoconferencia quincenales —no obligatorias para la aprobación, grabadas y transcritas automáticamente para acceso asincrónico— destinadas exclusivamente a la resolución de dudas complejas, la retroalimentación grupal de proyectos y la tutoría directa.

Sistema de evaluación inclusivo e integrado (enfoque socioformativo-DUA)

La evaluación en este modelo curricular se concibe como un proceso continuo, formativo, procesual y democratizador, distanciándose del examen punitivo tradicional de opción múltiple con límite de tiempo rígido. Los instrumentos de evaluación diversificados se sintetizan en la Tabla 5.

Tabla 5. *Instrumentos de evaluación del modelo socioformativo-DUA*

Instrumento	Descripción	Principio DUA asociado
Rúbricas analíticas socioformativas	Cada producto final cuenta con una rúbrica pública que evalúa niveles de desempeño (pre-formal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico), centrada en el impacto del proyecto sobre	Múltiples formas de representación y expresión

Instrumento	Descripción	Principio DUA asociado
	el problema real del contexto, no en la memorización de conceptos.	
E-portafolios de evidencias	El estudiante compila las iteraciones y mejoras de sus trabajos a lo largo del semestre, visibilizando su curva de aprendizaje autorregulado.	Múltiples formas de acción y expresión
Evaluación de 360 grados	Integra sistemáticamente autoevaluación (reflexión del estudiante sobre su propio desempeño ético-cognitivo), coevaluación (retroalimentación crítica constructiva entre miembros de equipos virtuales) y heteroevaluación (valoración cualitativa y cuantitativa detallada por parte del tutor virtual).	Múltiples formas de implicación
Flexibilidad de expresión	En consonancia con el Principio II del DUA, para certificar una competencia (por ejemplo, un diagnóstico comunitario), el estudiante selecciona el formato de entrega que mejor se adapte a sus capacidades neurocognitivas y condiciones técnicas: informe en texto estructurado accesible, exposición interactiva grabada en video o podcast explicativo de alta densidad técnica.	Múltiples formas de acción y expresión

Nota: elaboración propia a partir de Centro de Tecnología Especial Aplicada (2018) y Tobón et al. (2015).

La propuesta curricular fue sometida a validación por juicio de expertos, alcanzando un índice de validez de contenido alto mediante la V de Aiken de 0.87. Po lo que puede considerarse que trasciende la virtualización al integrar socioformación, DUA y nodos problematizadores regionales. El perfil de egreso articula saber ser, conocer, hacer e interactuar éticamente en entornos digitales, mientras la malla modular y la evaluación diversificada garantizan flexibilidad, inclusión y pertinencia social. La validación teórica confirma coherencia interna entre diagnóstico, objetivos y estrategias. La evaluación de impacto queda como línea futura para consolidar Trabajo Social humanizador crítico.

Discusión

Los resultados del diseño y de la fundamentación curricular abren un debate sobre las fronteras, tensiones y posibilidades de la educación superior a distancia en disciplinas de tradición presencial en Latinoamérica. Al contrastar los hallazgos del diagnóstico con la literatura especializada, se confirma la advertencia de García Aretio (2021), sobre la necesidad de evitar la improvisación tecnopedagógica.

La alta demanda registrada por estudiar Trabajo Social en modalidad virtual (82.6%) coincide con las tendencias señaladas por Méndez-Domínguez et al. (2026) y Rama (2026), respecto a la democratización e inclusión de sectores de la población históricamente excluidos de las aulas universitarias debido a barreras geográficas y socioeconómicas. La construcción digital de la identidad profesional evidencia que la virtualización no desnaturaliza la disciplina, sino que abre nuevos territorios de intervención donde emergen subjetividades y demandas ciudadanas que el profesional debe auditar y transformar. La investigación coincide al asumir la virtualidad como territorio de praxis y no como simple canal de distribución de contenidos.

Al cruzar la demanda de virtualización con el 82.1 % de estudiantes que requiere flexibilidad asincrónica y el 25.0 % que enfrenta restricciones de conectividad, emerge una fisura en el discurso tecnófilo que presupone infraestructura homogénea y acceso ilimitado, lo que es corroborado por Bacelis Navarro (2025), quien considera que la brecha digital persiste como expresión de desigualdades estructurales que el diseño curricular inclusivo debe afrontar con recursos navegables sin conexión y con prioridad para el diseño móvil. La investigación coincide al proponer una malla modular de bajo consumo de datos y evidencias diversificadas, decisión que reduce barreras sin empobrecer la exigencia académica.

La integración del DUA responde al principio de que la accesibilidad no es una adenda para estudiantes con discapacidad, sino la columna vertebral del diseño curricular. En esta línea Grech Santi et al. (2025), plantean que la formación en competencias digitales en Trabajo Social requiere un enfoque transversal que articule el dominio técnico con el compromiso ético frente a la vulnerabilidad social y la gestión de datos sensibles. La investigación coincide al estructurar las tres pautas del DUA en cada módulo y diversificar las evidencias mediante rúbricas socioformativas, portafolios digitales y evaluación de 360 grados, estrategia que democratiza la certificación y fortalece la autorregulación.

Una discusión central radica en la posibilidad de desarrollar competencias socioafectivas y empatía comunitaria en entornos virtuales, preocupación que afectó al 68.5 % del estudiantado. La disciplina se constituye en la relación intersubjetiva, el territorio y el contacto humano, condición que cuestiona la viabilidad de una formación digitalizada. La investigación difiere de la postura restrictiva planteada por Di Rosa y Lopez Pelaez (2022), al demostrar que la virtualización no implica distanciamiento de la práctica, pues los servicios socio-educativos digitales abren oportunidades de mediación que enriquecen, sin sustituir, la intervención territorial. La propuesta convierte la comunidad local en laboratorio de aprendizaje socioformativo, fortaleciendo la inmersión territorial y mitigando el riesgo de deshumanización.

El discurso dominante presupone que la tecnología produce, por sí sola, mejoras en el aprendizaje y la equidad, ignorando las desigualdades digitales que median acceso, uso

y apropiación cognitiva. Por su parte, Selwyn (2023), realiza una crítica de la educación digital y advierte que la tecnología carece de valor ético intrínseco, pues su validez depende de su capacidad para mediar en la resolución de problemas reales, criteris que concuerdan con propuesta presente al subordinar el uso tecnológico a los principios de la socioformación y evaluar el desempeño por el impacto del proyecto formativo sobre el contexto.

Existe un riesgo permanente de que la asincronía atenúe la dimensión política y colectiva del debate, convirtiendo la discusión crítica en intercambio de tareas individualizadas. Se coincide con los planteamientos de la pedagogía crítica de Apple et al. (2023), quienes advierten que la educación debe fortalecer la democracia y la reflexión sobre los desafíos sociales, sin reducirse a la transmisión neutral de saberes técnicos. La investigación, en esta línea, diseñar foros asincrónicos moderados por rúbricas de pensamiento crítico, proyectos colaborativos con roles rotativos y evaluación por pares, preservando la dimensión colectiva del aprendizaje. La efectividad dependerá de la formación docente en tutoría virtual humanizante y del acompañamiento continuo.

La articulación entre socioformación y DUA se inscribe en el pensamiento complejo, que reconoce la imposibilidad de fragmentar el conocimiento ante problemáticas multidimensionales y aporta una base epistémica para superar reduccionismos tecnocráticos y recuperar la unidad entre saber, ética y praxis, como plantea Lobo Sosa y Pecheco Millan (2021). La investigación se alinea con los hallazgos de Duarte (2025), quien plantea que al organizar el currículo por proyectos formativos integradores se abordan nudos problematizadores del contexto. Añade que la pedagogía crítica situada y territorial reposiciona el conocimiento subalterno y fortalece el enfoque de derechos humanos como eje de la formación, permitiendo diseñar una carrera virtual rigurosa, inclusiva y conectada con la realidad ética de los territorios.

El estudio reconoce como limitación que la propuesta no se ha implementado, la muestra no probabilística de una universidad pública boliviana restringe la generalización, la validación por expertos no sustituye la evaluación de campo y no hay grupo de control. Como líneas futuras se plantean implementación piloto con diseño cuasiexperimental, sistema de indicadores de inclusión derivado del DUA, análisis comparado con programas virtuales latinoamericanos e investigación sobre inteligencia artificial para personalización, inclusión y riesgos éticos en datos sensibles. Asimismo, se subraya la necesidad de evaluar el impacto en aprendizaje, praxis y retención, y equidad formativa: agenda prioritaria para la disciplina.

Conclusiones

La convergencia teórica entre la socioformación y el Diseño Universal para el Aprendizaje permite estructurar una propuesta curricular virtual para la Licenciatura en Trabajo Social que responde a las demandas de flexibilidad asincrónica, accesibilidad

tecnológica y conservación de la praxis comunitaria identificadas en el diagnóstico situacional. El diseño articula un perfil competencial de cuatro dimensiones del saber, una malla modular de ocho semestres y la operacionalización de las tres pautas universales, con una validez de contenido alta demostrada por un coeficiente V de Aiken de 0.87. La propuesta demuestra que la virtualización del Trabajo Social no implica el abandono del rigor axiológico ni de la mediación empática, sino la apertura de nuevos territorios de praxis profesional que exigen formación ética, crítica y comunitaria en entornos digitales.

En consecuencia, las implicaciones del estudio trascienden el ámbito institucional y aportan un modelo replicable para otras universidades latinoamericanas que enfrentan la paradoja de expandir la cobertura universitaria en carreras del área humanística y social sin desfigurar sus identidades disciplinares. La articulación entre la socioformación y el Diseño Universal ofrece una arquitectura tecnopedagógica que conjuga inclusión, calidad académica y compromiso territorial, tres exigencias que la educación superior contemporánea debe satisfacer de forma simultánea. El estudio contribuye, además, al debate sobre el futuro del Trabajo Social digital al incorporar la dimensión ético-digital como eje del perfil de egreso, decisión que anticipa los desafíos profesionales de la era de la inteligencia artificial y de la gestión de datos sensibles en el ámbito social.

En último término, la propuesta convoca a las universidades y a los colegios profesionales a revisar los marcos curriculares vigentes de Trabajo Social frente a las transformaciones digitales y territoriales del siglo XXI. La formación profesional en la disciplina exige integrar el pensamiento complejo, la pedagogía crítica situada y el diseño universal como referentes epistémicos de un currículo que prepare para la intervención en territorios físicos y virtuales. La transferencia del modelo a otros contextos requiere procesos de adaptación participativa con las comunidades académicas y profesionales de cada región, condición que fortalece la pertinencia y la sostenibilidad de la propuesta. La investigación deja abierta la ruta hacia la implementación piloto y la evaluación de impacto, tareas ineludibles para consolidar la formación virtual del Trabajo Social en América Latina.

Acerca de

Contribución de los autores: La autora contribuyó en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: La presente investigación no recibió ningún tipo de financiamiento externo, subvención ni apoyo económico por parte de instituciones públicas, privadas o sin fines de lucro.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El estudio incluyó la participación de estudiantes y docentes y la validación de una propuesta curricular mediante juicio de expertos; corresponde garantizar el consentimiento informado, la participación voluntaria y la confidencialidad de la información.

Historia del artículo: Artículo recibido 31 de agosto 2026| Aceptado 25 de septiembre 2026 | Publicado 02 de noviembre 2026

Cómo citar:

Reyes Ortega, A. R. R. (2026). Diseño curricular virtual de trabajo social: Modelo socioformativo basado en el Diseño Universal de Aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(44). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1337

Referencias

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45*(1), 131–142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Alba Pastor, C. (Coord.). (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas (2.ª ed.). Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/09/Alba-DUA_PRW.pdf

Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S. y Yeatman, A. (2023). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. En S. Riddle, D. Bright y A. Heffernan (Eds.), Education, policy and democracy: Contemporary challenges and possibilities (pp. 5-22). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003451631-2

Bacelis Navarro, E. G. (2025). Brecha digital y desigualdad educativa en el sureste mexicano postpandemia: Análisis crítico del impacto del programa Aprende en Casa en comunidades marginadas de Quintana Roo. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 9*(3), 2397-2417. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17868

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. https://udlguidelines.cast.org/static/pauta-dua_v2-2_espanol.pdf

Correa-Arias, C. (Coord.). (2021). Responsabilidad social, ética e inclusión en los procesos de formación. Ediciones Octaedro. https://doi.org/10.36006/09116-4

Di Rosa, R. T. y Lopez Pelaez, A. (2022). I servizi socio-educativi nell'era del digitale. *Sfide e opportunità. Media Education, 13*(2), 3-7. https://doi.org/10.36253/me-13957

Duarte, C. (2025). Trabajo Social y Educación en Derechos Humanos: pedagogía crítica, situada, feminista y territorial. *Propuestas Críticas en Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work, 5*(10), 170–191. https://doi.org/10.5354/2735-6620.2025.78642

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1), 9-32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

González, A. y Falla Ramírez, U. (2022). La intervención de Trabajo Social en tiempos de covid-19. *Una apuesta de proyección social universitaria desde el enfoque sindémico. Trabajo social, 24*(1), 193-216. https://doi.org/10.15446/ts.v24n1.94821

Grech Santi, C., Frieiro, P. y González-Rodríguez, R. (2025). Formación en competencias digitales en el Trabajo Social en España. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social, 32*(2), 374–401. https://doi.org/10.14198/ALTERN.27363

Lobo Sosa, H. E. y Pacheco Millan, A. C. (2021). El complejo pensamiento de Edgar Morin. En J. R. Briceño Barrios, H. E. Lobo Sosa y F. S. Daboin Méndez (Orgs.), Educação e complexidade = Educación y complejidad (pp. 26–68). Pimenta Cultural. https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.004.26-68

Méndez-Domínguez, P., Castillo de Mesa, J., Álvarez-Pérez, P. y López-Peláez, A. (2026). Digital construction of the professional identity of Social Work: Networks, discursive communities, and advocacy on World Social Work Day. *Trabajo social global-Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social, 16*, 1–26. https://doi.org/10.30827/tsg.v16.35859

Molina-Montoya, M. (2024). Trabajo Social en organizaciones sin ánimo de lucro de personas con discapacidad física y orgánica: funciones, cooperación con la Administración pública y Trabajo Social Digital. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social, 31*(1), 127-161. https://doi.org/10.14198/ALTERN.25109

Rama, C. (2026). La educación virtual en América Latina (2000-2025): expansión, cambios y nuevas configuraciones institucionales. Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR(21), e2026n21–21a2. https://doi.org/10.25087/resur21a2

Selwyn, N. (2023). The critique of digital education: Time for a (post)critical turn. En R. Gorur, P. Landri y R. Normand (Eds.), Rethinking sociological critique in contemporary education: Reflexive dialogue and prospective inquiry (pp. 48–62). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003279457-5

Tobon, S. y Lozano-Salmorán, E. F. (2024). Socioformative pedagogical practices and academic performance in students: Mediation of socioemotional skills. *Heliyon, 10*(15), e34898. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34898

Tobón, S. E., Guzmán Calderón, C. E., Silvano Hernández, J. y Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma, 36*(2), 7–36. https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/559

Travi, B. (2013). Notas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del oficio en su dimensión técnico instrumental y la recuperación de nuestras tradiciones. *Revista Cátedra Paralela(10), 13*-39. https://doi.org/10.35305/cp.vi10.133

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).