

Educación 2.0: una aproximación a las experiencias educativas mediadas por la tecnología.



Educación 2.0: Retos educativos en las sociedades hiper-conectadas - Volumen 1

Presentación de la Colección

La mayor parte de las sociedades actuales se caracterizan por estar altamente conectadas, de manera que *virtualmente* todas las personas que las integran tienen contacto con las tecnologías de la información y el conocimiento. Los entornos virtuales se extienden así a la realidad cotidiana de los individuos y los grupos sociales que estos forman, generándose nuevas formas de interacción social, las cuales dan lugar a nuevas situaciones de comunicación interpersonal. Las TIC permiten acceder a la información y al conocimiento de una manera sencilla, dinámica y fructífera, creando un escenario donde se dan cita renovadas formas de sociabilidad, pero también de aprendizajes a partir de la difusión de distintos tipos de comunicaciones con orientación pedagógica.

Y es que si bien, el proceso de aprendizaje es consustancial al desarrollo del ser humano. Los últimos años se caracterizan por una sucesión vertiginosa de profundos cambios en este terreno; asistimos a una verdadera revolución en el ámbito educativo que, paralelamente a lo que sucede en otros espacios de la vida cotidiana, cada vez se encuentra más apoyado en el uso de la tecnología como herramienta mediadora y favorecedora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, brindando un amplio abanico de posibilidades para la mejora y eficiencia del sistema educativo.

En la confluencia de estos dos elementos, la educación por un lado y las Tecnologías de la Información y la Comunicación por el otro, se enmarca esta colección que lleva por título 'Educación 2.0: una aproximación a las experiencias educativas mediadas por la tecnología'. En los dos volúmenes el lector encontrará una serie de trabajos que se han recopilado desde diferentes ámbitos, contextos y enfoques, presentando experiencias de aplicación y los resultados alcanzados a partir de la implantación de las TIC en el contexto educativo.

El primer volumen, 'Retos educativos en las sociedades hiper-conectadas', aglutina una serie de trabajos ciertamente heterogéneos, pero que tienen el nexo común de encarar los desafíos que se presentan en el ámbito educativo cuando se integran las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo volumen, 'Formación y TIC: el docente en la encrucijada', compendia distintos proyectos de aplicación de la tecnología al quehacer cotidiano de los maestros. Los autores coinciden en subrayar la necesidad de que el docente, en su papel de agente central del proceso educativo, sea protagonista como receptor de la innovación, siendo formado y actualizado en el uso de las TIC para integrarlas eficazmente en su trabajo.

Confiamos en que esta colección contribuya a la construcción de un espacio colaborativo de aprendizaje, de manera que la difusión de las experiencias aquí recopiladas permita su apropiación y puesta en prácticas en otros contextos sociales y educativos a nivel global.

Los Editores. Barranquilla (Colombia), abril de 2012.

Presentación del Volumen I

La implantación de las tecnologías de la información y el conocimiento en el ámbito de la educación brinda extraordinarias oportunidades al ampliar el abanico de posibilidades, recursos y realidades de aprendizaje. Pero también, sin duda, plantea nuevos retos que se deben gestionar adecuadamente por parte de los distintos agentes que conforman los sistemas educativos, si se quieren convertir dichas oportunidades en fructíferas realidades.

La correcta apropiación e integración de estas tecnologías a la rutina educativa, la exigencia de adaptación a este contexto o la necesidad de hacer un uso conveniente de los recursos disponibles, son solo algunos de los desafíos a los que se enfrentan docentes, alumnos e instituciones en este entorno educativo, el cual se está cimentando en las sociedades hiper-conectadas.

Teniendo como objetivo analizar la pluralidad de situaciones que se presentan en el sistema educativo, en este volumen se han recopilado distintos proyectos internacionales que permitirán al lector profundizar en los retos que se plantean en el momento actual caracterizado por la Globalización (capítulo 1). Y ello, tanto desde la perspectiva de los diferentes niveles educativos: básicos (capítulo 2), intermedios (capítulos 3) y superiores (capítulo 4); como desde el estudio de la aplicación de la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje de colectivos con características particulares: la enseñanza de personas adultas (capítulo 5) y la enseñanza de alta especialización ejemplificada en una experiencia con profesionales de la medicina (capítulo 6).

El capítulo que inicia esta recopilación (y que está firmado por Ospina), presenta una contextualización actual, caracterizada por la globalización en sus múltiples vertientes: económica, política y social; y cómo el mundo cambiante nos enfrenta ante el importante reto que tiene la educación: lograr que los ciudadanos comprendan la sociedad en la que viven y que ello permita, con la inestimable mediación de las TIC, la construcción de comunidades más justas y solidarias.

Otero y Cabrera, exponen en el segundo capítulo los avances de una investigación que apunta al diseño y la elaboración de materiales educativos orientados a la educación básica dentro del Proyecto Educativo de Sistemología Interpretativa. Esta iniciativa pretende una reforma educativa que permita afrontar el deterioro del sentido holístico o integral del conocimiento, dicha tarea se enfrenta al reto de distribuir los materiales del proyecto a nivel nacional colombiano dentro de unos plazos y costes monetarios y medio-ambientales asumibles; lo que, de conseguirse, permitiría enriquecer las capacidades de aprendizaje de los alumnos de educación básica, así como favorecer la interacción entre aprendices y maestros. Como queda de manifiesto en el texto, tal problemática podría ser superada gracias a la pertinente implementación de las TIC y el desarrollo del e-learning.

Desde la perspectiva de los niveles intermedios de la educación, Fernández del Moral y Gaona, dan a conocer el desafío que supone pasar de las políticas basadas en la mera inversión en infraestructuras

tecnológicas en los centros, a una auténtica incorporación y utilización eficiente de las TIC en las aulas. Conseguirlo requiere, entre otros aspectos, la socialización digital de los menores y adolescentes a partir del impulso de una educación que se encamine a la construcción de una verdadera **cultura digital** juvenil. En este capítulo (tercero del volumen), los autores tratan de constatar a través de los discursos narrativos de los jóvenes, si existe correlación entre la inversión en tecnología en los centros, su utilización didáctico-pedagógica y la adquisición, por parte de los menores y adolescentes entrevistados, de una **cultura digital**.

El cuarto capítulo, enfocado a la educación superior y rubricado por Carrillo, Almerich, Martí Vilar y Martí Noguera, nos sitúa ante el reto, pero también la oportunidad que supone la difusión de la **responsabilidad social universitaria**. Cumplir con este desafío implica la constitución de un espacio donde la institución universitaria, como organización debe asumir obligaciones sociales tales como encargarse de divulgar valores en los que se priorice la atención al bien común, la gestión sostenible de recursos y la formación de estudiantes responsables hacia la sociedad. Para ello, es importante habituar a los alumnos y docentes en el uso y manejo de plataformas online y herramientas tecnológicas en aras de posibilitar el desarrollo de espacios de conocimiento y de responsabilidad social. Remarcan, asimismo, el interés de potenciar metodologías que faciliten la interacción virtual y la consecución de proyectos de investigación internacionales, optimizando el trato directo entre investigadores y maestros de diferentes regiones y países con bajo impacto ambiental al reducir desplazamientos internacionales gracias al uso de las TIC.

Por su parte, Said, Borjas y Valencia presentan en el quinto capítulo un doble desafío: la necesidad de implementar y garantizar el uso de TIC desde los diferentes protagonistas que conforman el sistema educativo; y, por otro lado, la significativa tarea de educar a los adultos en cuanto a la utilización los recursos digitales. Pese a las favorables percepciones dispuestas entre los estudiantes y profesores analizados, los autores insisten en que todavía parecen no estar dadas las condiciones institucionales que ayuden al desarrollo y fortalecimiento efectivo de este reto en los centros educativos analizados.

En el capítulo que cierra, Gálvez y Gertrudis abordan un interesante reto derivado de la intersección entre la formación y la implementación de TIC en la instrucción de médicos de atención primaria. El proyecto plantea los desafíos, pero paralelamente las enormes posibilidades que supone la inmersión en entornos virtuales de aprendizaje y las oportunidades edu-comunicativas de los entornos 3D para este colectivo de expertos.

En este sentido, resaltan que la alta especialización y responsabilidad que el médico asume en su práctica laboral, implica que los objetivos de la labor formativa deben ajustarse, de acuerdo con la experiencia que tienen los usuarios con los diferentes recursos digitales dispuestos en la actualidad.

Los Editores. Barranquilla (Colombia), abril de 2012.

Autores

*Oswaldo Ospina Mejía
Leisly Carolina Otero Zafra
José Daniel Cabrera Cruz
José Gabriel Fernández del Moral
Carmen Gaona Pisonero
Eduardo Carrillo Zambrano
Gonzalo Almerich Cerveró
Manuel Martí-Vilar
Juan José Noguera
Eliás Said Hung
Mónica Borjas
Jorge Valencia
María del Carmen Gálvez de la Cuesta
María del Carmen Gertrudis Casado*

Editores

*Gaspar Brändle
Eliás Said-Hung*



**Colombia
Digital**

Corporación Colombia Digital

*Rafael Orduz
Director Ejecutivo*

*Maye Rodríguez M.
Diseño y diagramación*

*Eliana Álvarez
Corrección de estilo*

*Colección: "Educación 2.0: una aproxima-
ción a las experiencias educativas media-
das por la tecnología"*

ISBN Obra Completa: 978-958-99999-6-7

*Educación 2.0: Retos educativos en las
sociedades hiper-conectadas - Volumen I
ISBN Volumen: 978-958-99999-7-4*

*Esta publicación cuenta con la autorización
expresa de todos sus autores.*

Bogotá D.C., Colombia
Agosto de 2012
www.colombiadigital.net

Índice

Capítulo I. Globalización económica y TIC. Retos para la educación.	9
Introducción	10
1. Una primera mirada al globo	11
2. Educar en la Globalización	12
Consideración final	14
Referencias	15
Capítulo II. Sentidos de la tecnología y el e-learning en el diseño de materiales para educación básica en el Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa.	17
Introducción	18
1. Pregunta problematizadora	19
2. Propósito	19
3. Metodología	19
4. Sentidos de la tecnología y el e-learning en el diseño de materiales para educación básica, desde el Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa	19
Referencias	22
Capítulo III. Las nuevas tecnologías en las aulas españolas: del compromiso político a la creación de un auténtico espacio de aprendizaje y de promoción de la cultura digital.	25

Introducción	26
1. Un nuevo objeto de estudio: institutos digitalizados	27
2. Descripción de la metodología seguida en los institutos digitalizados	28
2.1. Código semántico de uso cotidiano	30
2.2. Código semántico de adición	30
2.3. Código semántico de 'fidelización'	31
2.4. Códigos semánticos 'contenidos apropiados/inapropiados'	32
2.5. Códigos semánticos 'usos apropiados/ usos inapropiados'	33
2.6. Códigos semánticos 'orden moral'	33
Conclusiones	34
Referencias	35

Capítulo IV. Investigación iberoamericana sobre responsabilidad social en estudiantes de universidades iberoamericanas, mediante plataforma online y uso de recursos NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación). **39**

Introducción	40
1. La responsabilidad social universitaria	41
1.1. La responsabilidad social universitaria institucional	41
1.2. Las variables psicológicas de la responsabilidad social	44
2. Objetivos	45
2.1. Objetivo general	45
2.2. Objetivos específicos	45
3. Metodología	45
3.1. Población objeto del estudio	45
3.2. Procedimiento de configuración de TIC para el desarrollo de la investigación	46
3.3. Descripción de los instrumentos	47
4. Resultados	48
4.1. Resultados en relación al estudio de variables de responsabilidad social en estudiantes de universidades	48
4.2. Resultados en relación al uso de NTIC para investigaciones	49
Conclusiones	50
Referencias	51

Capítulo V. La e-competencia en los escenarios de enseñanza en adultos promovidos por la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) en Colombia.	55
1. La educación de adultos	56
2. El currículo en la educación de adultos	57
3. El docente como actor promotor de e-competencias	59
4. Metodología	60
5. Resultados	62
5.1. Caracterización de los estudiantes adultos matriculados desde la ACR en Barranquilla	62
5.2. Percepciones de las competencias docentes y tecnológicas	64
5.3. El fortalecimiento de las competencias tecnológicas desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI)	67
Conclusiones	70
Referencias	72
Capítulo VI. Entornos inmersivos para la formación de médicos de atención primaria	75
Introducción	76
1. Objetivos	78
2. Metodología	78
3. Entornos inmersivos para la formación de médicos: herramientas de comunicación	78
3.1. Foros de comunicación	79
3.2. Grupos de trabajo o talleres	81
4. Entornos inmersivos para la formación de médicos: herramientas colaborativas y de distribución del conocimiento y la información	82
4.1. Noticias y eventos	82
4.2. Blog	82
4.3. Social Bookmarking: enlaces	83
4.4. Documentación audiovisual	83
4.5. Artículos	83
Conclusiones	84
Referencias	85



Capítulo 1

Globalización económica y TIC. Retos para la educación.

Oswaldo Ospina Mejía
Corporación Colombia Digital
oswaldo.ospina@colombiadigital.net

Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC en los ambientes educativos se ha convertido en un referente a la hora del planteamiento de políticas públicas, aduciendo que su utilización para el aprendizaje promoverá el desarrollo de las denominadas competencias requeridas para desenvolverse con éxito en el siglo XXI. Pero más allá de incluir las TIC en la educación, se requiere repensar la educación en sí misma en un entorno de globalización económica y social para que el uso de estas tecnologías faciliten la comprensión de la realidad local y global, y de las interconexiones que se derivan, y por lo tanto, del rol que deben asumir los ciudadanos para la construcción de una sociedad más justa, solidaria y sostenible.

1. Una primera mirada al globo

La globalización de la economía es hoy una realidad. El intercambio de bienes y servicios entre países y regiones del mundo presenta cada vez menos restricciones como resultado de los múltiples acuerdos de libre comercio, pero más aún, con la liberalización del capital financiero que permite movilizar de forma casi inmediata miles de millones de dólares entre economías que pueden estar en extremos opuestos del globo terráqueo. Particularmente, lo anterior conlleva a que la situación financiera de un país pueda repercutir en la vida cotidiana de los ciudadanos de otra región, lección que ha quedado clara en las recientes crisis financieras de Estados Unidos, España y Grecia, para citar sólo algunas (IMF, 2011). Teniendo como referencia los indicadores del Banco Mundial,

la globalización financiera y de mercados ha permitido el crecimiento constante en los últimos años del PIB mundial a excepción de 2009, donde el crecimiento fue negativo (-2,3%) a raíz de la recesión económica de ese año. Para destacar los casos de países como China e India, que su tasa de crecimiento para el periodo 2007-2010, fue del 10,85% y 8,1% respectivamente, se evidencia una superioridad al promedio mundial que para el mismo periodo estuvo situada en el 1,82%. Pero a pesar del crecimiento económico, la desigualdad no disminuye. Para 2008, el 22% de la población mundial vivía con menos de USD\$1,25 al día. Asimismo, el coeficiente de GINI, que mide el grado de desigualdad de ingresos en una sociedad, no ha mostrado cambios significativos en países que han experimentado constante crecimiento económico como por ejemplo: Brasil y Chile. En ese sentido, la tendencia es a acrecentar la diferencia entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco.

Ahora, la globalización económica y en particular, la manera en que se ha concebido el progreso, ha impactado notablemente en la sostenibilidad ambiental del planeta. Según el propio Banco Mundial (2010), principal agencia promotora del desarrollo y crecimiento económico, se requiere generar acciones urgentes para recuperar la calidad del agua, el aire y los suelos, a fin de que puedan garantizarse las condiciones necesarias para que pueda llevarse a cabo la vida misma en no muy lejanos años.

En pocas palabras, vivimos una época de crecimiento económico, desigualdad social y desastre ambiental; combinación que finalmente ha sido producto de las decisiones y acciones de miles de personas. Por lo

1- Indicadores tomados de la base de datos en línea del Banco Mundial, disponible en <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.KD.ZG>



tanto, el resultado que tenemos hoy como sociedad no es otro que el reflejo como se ha concebido y configurado la idea de progreso y bienestar, y por supuesto, la educación que se ha impartido, ha tenido incidencia.

2. Educación en la globalización

El avance tecnológico actual es un resultado palpable del desarrollo científico, que evidencia la forma como los descubrimientos e investigaciones realizados por el hombre han dado paso a nuevos conocimientos, los cuales se incorporan de forma práctica, por ejemplo, en los cientos de bienes que hoy hacen parte de la cotidianidad. De esta manera, la educación ha dado respuesta a las exigencias que le han determinado los postulados de acumulación y producción imperantes desde la revolución industrial (Díaz, 2012).

El sistema educativo se ha estructurado, teniendo como referente un modelo económico y las políticas educativas han estado orientadas en como lograr que los ciudadanos puedan aportar a la generación de riqueza, a la productividad y a la competitividad de los países. Estos objetivos en últimas, buscan insertarse con éxito en el escenario internacional y de este modo, contar con los recursos que ofrezcan condiciones de progreso y bienestar.

Globalización, desigualdad social y cambio climático deben plantear otros referentes para la educación. Desear una sociedad más justa y un planeta más armonioso y sostenible, deben ser las guías para pensarse en la educación y aún más para vivenciar en lo micro, otra manera de enseñar

y aprender. Adicionalmente, con el concurso de las Tecnologías de la Información y Comunicación se cuestiona la manera tradicional de acceder a la información, de producir y compartir conocimiento, así como también la forma de colaborar y aprender de otros.

La educación siempre ha requerido sentido de realidad, de contexto y en las condiciones actuales se requiere más. Se necesita que nos ayude a comprender el mundo en que vivimos (Freire, 1969), las relaciones que tienen las realidades locales con las globales, las causas que han llevado una determinada configuración política, social o económica de una localidad. En lenguaje de lo que se ha denominado competencias del Siglo XXI, se pretende el desarrollo de pensamiento crítico.

Si precisamente lo que se busca es cambiar la tendencia frente a la manera como se ha concebido y llevado a cabo la idea de progreso, se debe ayudar a comprender las políticas, los fenómenos y las acciones que han influido en la configuración de la realidad actual, como también

en aquellos elementos que incidirán en la realidad futura. Por ejemplo, en un caso como Colombia, se hace necesario que hoy se entienda cuáles han sido los factores que han originado la confrontación armada para que en un posible escenario de paz y conciliación sea en efecto real y sostenible. Debe comprenderse como sociedad lo que no se debe repetir, para no perpetuar el estado de violencia, y para que en efecto, desaparezca y no solo se transforme.

Las TIC facilitan el conocer lo que sucede en cualquier parte del mundo, pero más allá de simples datos o noti-



cias, es importante comprender el porqué de las realidades y de los contextos. A propósito de la globalización económica, entender por qué una crisis económica de España, influencia en la vida de una pequeña región en Argentina o Ecuador, o movimientos sociales en Turquía y Egipto intervienen en movilizaciones en Inglaterra o Chile. Se requiere que los ciudadanos puedan reconocer las interrelaciones que hay de otras realidades, con las propias o locales. Identificar de este modo las acciones que afectan en el cambio social, político y ambiental del entorno próximo.

Por lo anterior, la globalización también es social y cultural, y la educación debe facilitar el diálogo intercultural para enriquecer y fortalecer las culturas, más que la preponderancia de unas pocas. Existe una oportunidad para que mediante las TIC se fomente este tipo de diálogo y en esa medida, las comunidades de una misma región o país se reconozcan y puedan identificar diferencias y puntos de encuentro a fin de aprender unos de otros. También por supuesto, de ciudadanos en comunidades distantes que aprecien y aprendan sobre otras maneras de pensar y ser, y reflexionar a cerca de cómo en medio de un escenario global se puede interactuar conservando los valores, tradiciones y creencias propias. Para que esto en efecto suceda, se debe ser plenamente consciente del papel que juega la tecnología en el consumo y producción cultural, y en este sentido, los procesos educativos ayuden a la lectura, interpretación y creación de múltiples formas de expresarse y representarse.

Ahora, con respecto al cuidado de los recursos naturales, la educación debe ir más allá de campañas de no contaminación o reciclaje. Esta debe ayudar a que los ciudadanos del mundo recuperen el vínculo hombre-naturaleza y que el concepto de respeto predomine sobre la relación destrucción-recuperación. Las comunidades ancestrales han tenido clara la centralidad de la naturaleza en la existencia y equilibrio de la vida humana, pero la cultura del progreso la ha dejado a un lado. En medio del profundo avance tecnológico de las décadas recientes, bien vale la pena regresar a principios esenciales que ayuden precisamente a que la concepción de desarrollo y bienestar no vaya en contravía del cuidado del agua, el aire y la tierra.

Por ejemplo, la Comunidad Arhuaca de la Sierra Nevada de Marta en Colombia comparte al respecto lo siguiente:

“Para nosotros la madre tierra es como la primera casa, es la primera madre, por la cual nosotros tenemos el deber espiritual de proteger, cuidar y preservar. Si la madre tierra se enferma, todo lo que esté a su alrededor, también se enferma. De ahí, que nosotros la miramos como la armonía en el equilibrio, la miramos como algo integrado a nosotros; si algo le ocurre a la montaña, si algo le ocurre al agua, también nos va a afectar a nosotros”
(Quintero, 2012: 13).

Consideración final

Construir una sociedad donde no solo impere el éxito económico, sino donde también se considere prioritario la equidad social, la solidaridad entre las personas y pueblos, el respeto por la diferencia y la preservación de la naturaleza; plantea a la educación el reto de formar a los ciudadanos que deberán en la práctica desde diferentes campos, lograr la consolidación de estos principios. Empresarios, políticos, líderes sociales, docentes, investigadores, trabajadores, padres de familia, en fin, sin importar el rol en que se desempeñen, los individuos deben ser conscientes de cómo sus decisiones, acciones u omisiones inciden sobre el bienestar propio y el de otros.

En años recientes, se ha señalado que las Tecnologías de la Información y Comunicación pueden influir en la forma cómo se enseña y aprende (UNESCO, 2011) e igualmente, cómo pueden contribuir para tener una mayor y mejor comprensión del mundo, aprender de otros y con otros, colaborar y construir colectivamente. Se busca el uso con sentido de los medios tecnológicos, que se tenga clara la intencionalidad y la interpretación de los aportes en el aprendizaje de temáticas y conceptos.

De este modo, más que redes para comunicarnos y acceder a múltiples fuentes de información, se hace necesario que las TIC contribuyan a conectarse con lo fundamental para el ejercicio pleno de la libertad y el desarrollo de los proyectos de vida, en armonía con el hombre y la naturaleza.

Referencias

Díaz, P (2012). El cambio posible en educación. *Aprender y Educar con las Tecnologías del Siglo XXI*. Recuperado el 6 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.colombiadigital.net/libro-aprender-y-educar-con-las-tecnologias-del-siglo-xxi.html>

Freire, P (1969). *La Educación como práctica de Libertad*. Recuperado el 6 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://img28.xooimage.com/files/b/d/9/la-educaci-n-como...libertad-1ff07ed.pdf>.

International Monetary Found (2011), *Global Financial Stability Report*, Washington

Quintero, M.; Torrado, O.; Urrea, C.; Ospina, O. (2012). *La salud en la cosmovisión de una comunidad indígena. Retos Educativos con Perspectiva Intercultural*. Recuperado el 6 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.enfermeria21.com/publicaciones/aladefe/sumario>

UNESCO (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris.



Capítulo 2

Sentidos de la tecnología y el e-learning en el diseño de materiales para educación básica en el Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa

Leisly Carolina Otero Zafra
Universidad Autónoma de Bucaramanga
(Colombia)
lotero4@unab.edu.co

José Daniel Cabrera Cruz
Universidad Autónoma de Bucaramanga
(Colombia)
jcabrerc@unab.edu.co

Introducción

El 'Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa' trabaja con el propósito de lograr una transformación para enfrentar el problema del sentido holístico o sistémico. Lo anterior, hace referencia a que no existe una comprensión integral de lo que acontece día a día. De esta manera, se presentan injusticias, incongruencias y contradicciones donde no se reflexiona sobre lo sucedido.

Con la propuesta de crear una educación que cultive el afán de sentido y la habilidad para desarrollar en el ser humano un sentido holístico de su entorno, el 'Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa' (Fuenmayor, 2001) trabaja constantemente con dos líneas: la línea teórica y la línea de diseño. En la primera, apunta hacia la comprensión de los actos y a la raíz de la problemática teniendo en cuenta una crítica sistémica interpretativa, con el objetivo de detectar los puntos importantes de una educación que lo ataque; para esto, es necesario contar con un estudio riguroso, crítica sistémica y apropiarse de posturas teóricas de carácter filosófico y educativo. Y la segunda, va más de la mano con el diseño y la práctica educativa, a través de materiales impresos donde se toman las novelas y los cuentos como base del género narrativo. Los materiales trabajados guían el proceso educativo en el aula de clase y las teorías estudiadas conforman un discurso, que relacionan las fundamentaciones teóricas y filosóficas del proyecto. Tanto el diseño como la práctica educativa, aún se están trabajando en una primera fase, con el fin de relacionar la teoría y la práctica (Cabrera et al, 2011a).

Dentro del Proyecto, los materiales que se generan son impresos y es allí donde aparece la problemática asociada a la distribución en todos los planteles educativos a nivel nacional. Debido a que estos se distribuyen en forma de cartillas o libros, se presentarían retrasos en caso que deban realizarse ajustes o rediseños, afectando los factores tiempo, dinero e impactos ambientales. Por lo anterior, dicha problemática es la que le da sentido a la tecnología y al e-learning en el diseño de materiales para educación básica en el marco del 'Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa', ya que facilita la distribución y en caso, que se realice un ajuste, la actualización de dichos materiales en forma digital.

Las narraciones son trabajadas en tales materiales, con el propósito de abordar la problemática del sentido. Sin embargo, ello genera otro inconveniente debido a que los maestros tienen la responsabilidad de leer correctamente en un adecuado tono de voz, mantener una excelente vocalización y realizar las pausas necesarias, de lo contrario el fin del Proyecto estaría estropeado.

1. Pregunta problematizadora

Por lo anterior, surge la siguiente pregunta problema: ¿cuál es el sentido de la tecnología y el e-learning en el diseño de materiales para educación básica en el Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa?

2. Propósito

Este trabajo tiene como objetivo analizar los sentidos de la tecnología y el e-learning en el diseño de materiales para la educación básica en el 'Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa'.

3. Metodología

Para la realización de este trabajo, se hizo necesario emplear el enfoque sistémico interpretativo (Fuenmayor y López Garay, 1991), a fin de efectuar la crítica de los sentidos de la tecnología y el e-learning en el diseño de los materiales educativos en el Proyecto. Con tal perspectiva, se dio a conocer el enfoque que va de la mano con la fenomenología (Fuenmayor, 2001b) y así, establecer una guía para dar solución a la problemática planteada.

4. Sentidos de la tecnología y el e-learning en el diseño de materiales para educa-

ción básica en el Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa

A continuación, se expone la descripción de los sentidos de la tecnología y el e-learning en el diseño de materiales para educación básica en el Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa²:

Para iniciar con la descripción, primero se dará a conocer el sentido del diseño sistémico interpretativo de materiales educativos, y luego, se creará el vínculo con el uso de la tecnología y el e-learning.

El Proyecto tiene como propósito la creación de posibilidades en la recuperación del sentido holístico. Uno de los trabajos claves mencionados en este documento:

'Reflexiones sobre el sentido del diseño sistémico interpretativo de materiales educativos'
(Cabrera et al., 2011)

² Sobre el Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa, se sugiere revisar a Fuenmayor (2001a).

plantea que en la cultura occidental, las condiciones para la creación y recuperación de dicho sentido, son muy pocas. Heidegger, MacIntyre y Taylor pensadores occidentales del siglo XX y XXI, establecen que la cultura occidental atraviesa por una serie de dificultades que van de la mano con el problema planteado anteriormente y de igual forma, con el sentido de la ocurrencia. El Proyecto tiene en cuenta a estos pensadores a fin de comprender desde su perspectiva, la problemática planteada. En ese sentido, se analiza desde dos contextos interpretativos para entender a través de una perspectiva más amplia los dos modelos sistémicos contrastantes.

El afán se describe como el impulso que intenta resolver los sin sentidos del diario vivir; más exactamente, se refiere al inquietarse por preguntar sobre una situación en un contexto determinado y darle solución mediante una respuesta concreta que satisfaga y tenga un sentido, yendo más allá de lo próximo y pensando en ocurrencias futuras. No obstante, en el día a día se vive de manera muy apresurada afectando cualquier tentativa de hacer sentido holístico y, con el paso del tiempo se fue convirtiendo en costumbre dejar pasar por un lado 'el hacer sentido', dándole cabida al sin sentido y disminuyendo el impulso y la motivación por intentar realizar cualquier tipo de reflexión.

Es aquí donde tiene cabida la educación, porque cumple un rol para la formación de una base sólida, cultivando dicho afán

por medio de condiciones favorables donde los estudiantes piensen detenidamente, reflexionen y critiquen sobre las injusticias del diario vivir. De tal manera, que poco a poco den solución a todas las problemáticas que se presentan no solo en el aula de clases, sino también en la vida. Para lograrlo se necesitan de materiales educativos, ya que estos se basan en el género narrativo y tales obras dan cuenta de una situación entrelazada de forma muy completa y con sentido.

Todo aquel que esté rodeado de obras literarias se le facilita ubicarse en un contexto y entender las problemáticas y el trasfondo de la situación, promoviendo las habilidades y la capa-

cidad de hacer sentido holístico.

Por lo anterior, si al individuo desde su etapa inicial se le rodea de estos materiales, es más probable que pueda enfrentar y solucionar fácilmente cualquier tipo de situación, desarrollando el pensamiento racional y la capacidad de ocurrencia en su totalidad; es decir, los materiales no solo dan cuenta de componentes meramente educativos, sino que también se involucran con la cotidianidad, para así enriquecerla.

A partir de los intereses y las necesidades del estudiante, será más motivador empezar a crear la base

del sentido. El deterioro de este no se verá como una problemática particular, sino general, por ende, es importante que el rol del docente no solo enriquezca a los estudiantes, también a él mismo, ya que de este dependerá el enriquecimiento o empobrecimiento de la base cultural de los alumnos. Del mismo modo, los materiales trabajados deben promover la escucha, la lectura, la redacción, la creación de



narraciones y el contar historias, y así dar cuenta del sentido en la cotidianidad.

Por lo anterior, se hace necesario que la tecnología y el e-learning aparezcan en el diseño de materiales de educación básica en el marco del 'Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa'. Gracias a esto, se enriquece la capacidad de comprensión lectora, habilidades lingüísticas y se amplía el léxico del estudiante por medio de los diversos tipos de interacción que se manejan, por el uso de la tecnología y el e-learning.

Al contar con una mezcla de imagen, voz, sonidos, ambientación, enlaces y diversas ayudas tecnológicas; las actividades realizadas se complementan entre sí, dándole mayor sentido al manejo de recursos tecnológicos; y así, por medio de su desarrollo es posible hacer una crítica sistémica sobre los problemas, necesidades y posibles soluciones de las historias o narraciones trabajadas. Mediante el e-learning se promueve la educación y la formación de enseñanza-aprendizaje empleando herramientas digitales donde la Red desempeña un papel fundamental en el proceso. A causa de las modificaciones o rediseños de los materiales educativos, no es necesario esperar mucho tiempo para que el material llegue a las instituciones educativas, gracias a Internet se puede economizar en tiempo, dinero y disminución del impacto ambiental contaminante.

Del mismo modo, tales recursos permiten la interacción entre los aprendices y los docentes. Los materiales educativos se convierten en interactivos porque crean roles y perfiles de tal manera, que cada uno de los usuarios se puede personificar y así intercambiar conocimientos, realizar reflexiones y construir críticas sistémicas posibilitando el aprendizaje.

La tecnología y el e-learning cumplen papeles destacados en el proceso de desarrollo de enseñanza del alumno, brindándole la posibilidad de escuchar las narraciones de personas expertas, en cuanto a la realización de las lecturas de las obras literarias, de tal manera, que sirvan de modelo para que el estudiante aprenda a leer y a narrar de forma correcta.

Esto ayudará al docente, ya que al momento de presentarse alguna situación que no pueda ser resuelta mediante las mismas herramientas electrónicas, será su responsabilidad hallar una pronta solución.

A modo de reflexión en el presente trabajo, se recomienda realizar una investigación más amplia donde también, se plasme una crítica sistémica de las experiencias mundiales sobre el uso de las tecnologías en la educación básica, en especial, en aquellas referidas al cultivo de concepciones sistémicas. Así como identificar y describir posturas teóricas educativas que fundamenten el empleo de la tecnología en la enseñanza básica y elaborar una muestra de diseño de materiales digitales sistémicos que ilustren usos de la tecnología y e-learning en esta área.

Referencias

Cabrera, J. (2005). *La educación venezolana del presente: entre el afán moderno de sistema y el pensamiento sistémico postmoderno*. Recuperado el 6 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://biblioteca.universia.net>

Cabrera, J. (2004). *Las teorías educativas occidentales del presente en la historia del deterioro de la posibilidad de sentido holístico y una propuesta de educación secundaria para la recuperación de tal posibilidad*. Mérida, Venezuela: Centro de investigaciones en Sistemología Interpretativa y Doctorado en Ciencias Aplicadas, Universidad de Los Andes de Mérida (ULA).

Cabrera, J.; Cárdenas, L.; Mantilla, D.; Crespo, M. y Orellana, M. (2011). *Reflexiones sobre el sentido del diseño sistémico-interpretativo de materiales educativos*. Editorial UNAB.

Cabrera, J.; Orellana, M. y Mantilla, D. (2011) *Materiales educativos a partir de cuentos para hacer sentido holístico o sistémico*. Diseño de textos guías para algunos grados de educación básica, dispuestos en un sitio Web y en el marco de la Sistemología Interpretativa.

Cabrera, J.; Orellana, M. y Mantilla, D. (2011). *Tras una educación para el cultivo del sentido holístico. Estudio sistémico-interpretativo de algunas teorías educativas contemporáneas y esbozo de un modelo de escuela*. Informe final de proyecto de investigación de convocatoria interna, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB).

Cabrera, J.; Orellana, M. y Mantilla, D. (2011) *Hacia la apropiación entre teoría y diseño educativo sistémico interpretativo. Materiales educativos sistémicos a la luz de teorías educativas contemporáneas*. Propuesta de la VI Convocatoria interna de proyectos de investigación UNAB 2011-2012. Bucaramanga.

Cárdenas, L.; Cabrera, J. y Crespo, M. (2009). *Diseño sistémico de materiales educativos para sexto grado de educación básica. Un aporte al proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa*. Informe final del Proyecto de Joven investigadora, UNAB-COLCIENCIAS.

Cárdenas, L.; Cabrera, J. y Serrano, M. (2008). *Diseño de un sistema de actividades pedagógicas para 5o de educación básica. Un aporte al proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa*. Informe final del proyecto de joven investigadora, UNAB-COLCIENCIAS.

Fuenmayor, R. y López-Garay, H. (1991). *The Scene for Interpretive Systemology. p.401-418. En Systems Practice. Vol.4 (5)*. Reino Unido: Plenum Press.

Fuenmayor, R. (2001). *Educación y la reconstitución de un lenguaje madre*. Logoi (4): 39-58.

Fuenmayor, R. (2001). *Interpretando organizaciones: una teoría sistémico-interpretativa de organizaciones*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones y Consejo de Estudios de Posgrado, Universidad de Los Andes (ULA).

Mantilla, D.; Gélvez, L. y Cabrera, J. (2009). *Diseño de materiales educativos para cultivar el afán de sentido holístico en la educación básica*. Informe final de proyecto de joven investigador., UNAB-COLCIENCIAS.

Villarreal, M. (2007). *Inicio en la Grecia Clásica de una historia ontológica de la Educación Occidental y muestra del diseño de actividades pedagógicas para 1º, 2º, 3º y 5º de educación básica primaria*. Centro de investigaciones en Sistemología Interpretativa, Facultad de Ingeniería. Mérida: Universidad de Los Andes (ULA).



Capítulo 3

Las nuevas tecnologías en las aulas españolas: del compromiso político a la creación de un auténtico espacio de aprendizaje y de promoción de la cultura digital

José Gabriel Fernández del Moral
Universidad Rey Juan Carlos (España)
josegabriel.fernandez@urjc.es

Carmen Gaona Pisonero
Universidad Rey Juan Carlos (España)
carmen.gaona@urjc.es

Introducción

La implementación de las nuevas tecnologías en las aulas españolas, en educación secundaria y bachillerato debe ir más allá de la mera dotación de ordenadores en las aulas, pues de una forma global, una auténtica incorporación de las TIC en estos espacios implicaría la socialización digital de nuestros menores y adolescentes en las instituciones educativas. Desde esta perspectiva tan íntimamente ligada con los procesos de socialización y constitución identitaria en una **cultura digital**, este compromiso de la implementación de las TIC en las aulas españolas públicas se materializa, entre otras estrategias más, en planes educativos existentes en prácticamente todas las Comunidades Autónomas de España.

Esa educación encaminada a la construcción de una **cultura digital** debe constatarse en diversos cambios en los estilos de vida e ideales de los jóvenes analizados. Y ese es el principal objetivo de este texto, alcanzar a vislumbrar algunas de esas transformaciones, localizándolas en los discursos narrativos de los adolescentes. Para ello, se tomó como unidad de análisis aquellos discursos de los alumnos formados y educados en institutos públicos de educación secundaria, en los que se han implementado programas concretos con las TIC de las Comunidades Autónomas de La Rioja, Aragón, Galicia, Cataluña y Andalucía. Desde estas fuentes narrativas se realizó una primera descripción de los discursos mediante la elaboración y categorización de **códigos semánticos**, a través de los que se expresan los nuevos valores educativos y comunicativos.

1. Un nuevo objeto de estudio: *institutos digitalizados*

Se habla de forma recurrente de los nativos digitales, concepto entendido desde la perspectiva del tecnólogo Marc Prensky (2001: *Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales*). De esta manera, mediante el siguiente texto se busca lograr un acercamiento al término, situándolo en uno de sus principales escenarios cotidianos, a los cuales se les realizó una división entre espacios reales y virtuales. A modo de ejemplo se destacan los institutos y asociaciones para el primer tipo de espacio, citando después las redes sociales como máximo exponente de esas comunidades virtuales, en las que los jóvenes de hoy en día centran sus prácticas comunicativas y mediación afectiva.

En el caso que nos ocupa, se presentan algunos resultados dentro de una investigación más amplia sobre nuevas tecnologías y adolescencia española³. Dicho estudio combina una metodología cuantitativa y cualitativa, y pretende cubrir todo el territorio español, tomando como referente la división política cultural de las distintas Comunidades Autónomas de España. En lo que se refiere al aspecto cualitativo, toma como unidad de análisis IES (Institutos de Educación Superior) que sean significativos por haber desarrollado programas educativos basados en las TIC, de ahí, que en adelante se les llame a estos centros educativos 'institutos digitalizados'. A su vez, la selección del escenario educativo corresponde a una congruencia empírica con el tipo de IES en los que se llevará a cabo la encuesta nacional relativa al Proyecto Nacional.

Centrando la investigación en 'institutos digitalizados', permitirá localizar constataciones empíricas de la posible correlación entre:

a) La implementación de las Tecnologías de la Información

y la Comunicación (TIC) en la escuela española, junto con su utilización didáctico-pedagógica.

b) La adquisición, por parte de las menores y adolescentes entrevistados, de una *cultura digital*.

Según lo expuesto, los centros educativos en los que se implementaron los ocho grupos de discusión, son instituciones adscritas a programas concretos de dinamización y consolidación de las TIC en el aula. Es importante insistir y puntualizar esta localización, puesto que no se buscaban centros con un alto ratio ordenador/alumno, sino vinculados a la implementación de acciones educativas concretas relacionadas con las TIC.

Tal y como señalan diversos estudios, como el Informe de Tecnología Educativa 2008, una de las razones que explica el fracaso de la implantación de las nuevas tecnologías en la educación pública, es que esta no se corresponde con un proyecto educativo, sino con una mera compra de ordenadores o mayor dotación tecnológica. Por consiguiente, no existe un problema de dotación como de modelo. De esta forma, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se buscó un centro en el que se hubiese implementado el Proyecto Escuela TIC 2.0 (curso 2009-2010), en cuanto a Aragón se centró en el Programa Ramón y Cajal.

3- En el marco del Proyecto Nacional de I+D+I, bajo el título de 'Análisis de uso y consumo de medios y redes sociales en Internet entre los adolescentes españoles. Características y prácticas de riesgo' (CSO2009-09577), investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+I.

2. Descripción de la metodología seguida en los institutos digitalizados

Tal y como acabamos de manifestar, la unidad de observación del aspecto cualitativo del referido Proyecto Nacional, corresponde con ocho institutos digitalizados. La técnica implementada fue el grupo de discusión.

Sobre la estructura de los grupos de discusión, prevalecen en su perfil muestral las variables del centro con proyectos educativos TIC de sexo, edad, grupo socioeconómico y alto consumo digital. Siguiendo la correlación entre la parte cualitativa y cuantitativa, y con miras a establecer una perspectiva comparativa entre ambas, se trabajó con grupos mixtos separados de pre-adolescentes y de adolescentes, considerados de forma operativa como individuos de 12-14 años (niños) y de 15-17 (adolescentes). Se seleccionaron cinco institutos públicos: Andalucía (2), Cataluña (1), Comunidad de Madrid (1), La Rioja (1); y tres centros concertados: Galicia, Aragón, Cataluña.

Para el análisis de todos los discursos narrativos expuestos en los ocho grupos de discusión realizados, se contó con el apoyo tecnológico gracias al estudio de los datos recogidos, mediante el software del ATLAS.ti. Este es una herramienta informática aplicada en el análisis semántico de datos cualitativos de textos, facilitando las actividades en el análisis y la interpretación, al construir una red que permite conectar visualmente pasajes seleccionados, conceptos y teorías basadas en las relaciones visibles, así como descubrir significados interrelacionados. Un paso en la aplicación de ATLAS.ti, es la delimitación de los códigos semánticos que vertebran la red de significados y mapas conceptuales que diseña el programa. A continuación, se presentan los códigos semánticos más representativos en nuestra investigación, con su posterior desarrollo. Estas categorías se han diseñado en relación con los objetivos planteados, que se presentan en el siguiente cuadro:



Cuadro N.º 1

Objetivos de los grupos de discusión

Objetivo 1	Determinar qué valoración, simbolización e importancia los adolescentes dan a las TIC, así como a Internet.
Objetivo 2	Realizar un análisis de las nuevas amistades y relaciones sociales que posibilitan las redes sociales en nuestro colectivo de análisis.
Objetivo 3	Detectar los usos mediáticos en relación a Internet así como los actores sociales que les introducen en esos usos.
Objetivo 4	Detectar los usos de los contenidos audiovisuales, así como los distintos actores sociales que les introducen en estos.
Objetivo 5	Mediación familiar

Cuadro N°. 2
Presentación códigos semánticos

Objetivo	Código semántico	Descripción
1	Uso cotidiano	En este código se recogerán aquellas opiniones en las que se integre la idea de la necesidad de estar conectado, como un hábito imprescindible de la vida cotidiana sin consideraciones que se esté en prácticas conscientes o inconscientes de adición.
1	Adición	En este código se recogerán aquellas opiniones en las que se integre la idea de dependencia a Internet, independientemente del uso referido.
1	Adición	En este código se recogerán aquellas opiniones en las que se integre la idea de dependencia a Internet, independientemente del uso referido.
2	Diversión	Comentarios que incidan en el aspecto lúdico de Internet.
2	Fidelización	Nuevo orden relacional
3	Contenidos apropiados	Consumo de cultura audiovisual funcional
3	Contenidos inapropiados	Consumo de cultura audiovisual disfuncional
3	Agentes contenidos	Sujeto, grupo o institución que inste a los adolescentes en determinadas prácticas comunicativas de consumo de cultura audiovisual
4	Usos apropiados	Conductas virtuales funcionales de los adolescentes que participan de su proceso de socialización
4	Usos inapropiados	Conductas virtuales de los adolescentes que atentan contra su integridad, su seguridad y al margen de una legalidad jurídica
4	Agentes usos	Sujeto, grupo o institución que conduzca al adolescente en su alfabetización en medios digitales e inste a los adolescentes en diversas prácticas sociales en el espacio virtual
5	Control familiar	Estrategias concretas de vigilancia, delimitación y control por parte de algún miembro del núcleo familiar sobre el acceso a Internet
5	Educación familiar	Nivel formativo que han recibido los padres y/o hermanos sobre las TIC
5	Afectividad familiar	Implicaciones múltiples y dialécticas de las prácticas online en las relaciones familiares
5	Orden moral	

* Fuente: Elaboración de Carmen Gaona Pisonero

Tras la exposición de los principales códigos utilizados por nuestros informantes, se detallaron contenidos teóricos desde una reelaboración e-tic.

2.1. Código semántico de uso cotidiano

Es innegable, en los últimos años la irresistible ascensión de las redes sociales, los blogs, bitácoras y múltiples espacios virtuales comunicativos que Internet ha posibilitado. Todos ellos están integrados plenamente en la cotidianidad de la población adolescente y dotados de otros sentidos próximos a los límites significativos de 'lo normal'. Se analizarán en su materia prima las prácticas comunicativas que han desplazado su escenario: de un espacio urbano a un espacio virtual. El gran maestro Léfebvre (1969) sostenía que el espacio realmente vivido, es el lugar de la vida cotidiana donde se desarrolla la vida urbana. Cuando el uso de la calle es intenso, pero flexible y versátil, no es exclusivo ni excluyente (tiene diversas utilidades según colectivos y momentos). Por su parte, Julio Alguacil Gómez (2000:262) señala que cuando ese uso deviene en hecho social y socializador, en consecuencia estamos ante procesos dinámicos de interacción del individuo con su medio, la cual puede ser interpretada en términos de apropiación como uno de los pasos a seguir en un proceso de construcción identitaria colectiva.

Desde esta delimitación epistémica del espacio, cabe trasladar la reflexión a los nuevos espacios virtuales y preguntarse, sobre la apropiación de este último por parte de la población juvenil en primer lugar, para pasar luego a la diferenciación y categorización de las diversas prácticas cotidianas.

En un reciente informe elaborado por la consultora Nielsen (2010) sobre el comportamiento de los usuarios en diversas plataformas como Facebook y Twitter en diciembre de 2009, se analizaron los medios sociales por países y el tiempo semanal que dedicaban los usuarios a ella. En dicho estudio se observan resultados diversos tales como

que los australianos son los que permanecen más tiempo conectados cerca de siete horas, por delante de los estadounidenses e ingleses. En cuanto a la audiencia, Estados Unidos, Japón y Brasil encabezan las primeras posiciones. La investigación también tiene en cuenta a España, cuyo tráfico en redes sociales roza los 20 millones de usuarios únicos y las 5.30 horas de tiempo de conexión. En relación a todas esas acciones que ocupan esas medias temporales, más que una cuantificación, nos interesa determinar la significación que los adolescentes establecen dentro de sus prácticas cotidianas, tal y como ya hemos señalado. En este código concreto nos centraremos en aquellas próximas a la cotidianidad social de los jóvenes.

2.2. Código semántico de adicción

Es una constante el equiparar el alto consumo de las TIC con conductas adictivas, en esta línea interpretativa se sitúan un gran número de investigaciones: el uso convulsivo de Internet (Greenfield 1999; Meerke, Van den Eijden y Garretsen 2006), la adicción a los ordenadores (Young 1996, 1998a, 1998b; Charlton, 2002; Charlton & Danforth, 2007), el uso patológico de Internet (Davis 2001) o problemático (Aboujaoude, Koran, Gamel, Large y Serpe, 2006; Caplan, 2003). Del mismo modo, en el contexto español prevalece la interpretación en que se aborda la ciber-adicción como una posible nueva patología (Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega, 2003; Viñas, Villar, Caparrós, Pérez, Corrella, 2002; Echeburúa, 1999).

Lejos de entrar en un debate sobre la pertinencia o no, de hablar de estas nuevas ciber-patologías y establecer una media de consumo de TIC al hacer referencia a la adicción, recordamos que lo que realmente define la conducta como adictiva no es tanto la frecuencia con la que se realiza (índice cuantitativo de horas de conexión), sino la pérdida de control por parte de la persona; en este caso del adolescente, junto con el establecimiento de una relación de dependencia y su interferencia en la vida cotidiana. Por consiguiente, "nos sumamos a las interpretaciones de adicción (bien sea una sustancia, un objeto, una per-

sona o un nuevo canal de comunicación como internet) como una estrategia de escape del mundo real. En este sentido, el ciberespacio ha hecho posible, más allá de las tesis de Manuel Castells, la creación de nuevas realidades y subculturas imaginadas virtualmente, cuya posesión y práctica es individual, si bien pasan velozmente a conectarse en el ciber-mundo con otras nuevas identidades virtuales patológicas, catalogadas además de este modo atendiendo al contexto que analizamos” (García, 2010: 142). A la hora de delimitar este código semántico, nuestra intencionalidad principal al igual que en el resto de categorías definidas, es establecer la delimitación semántica realizada por los adolescentes, obtenida desde el discurso narrativo que prevalece en los grupos de discusión.

2.3. Código semántico de ‘fidelización’

En el discurso tradicional sobre la amistad, se puede contraponer tras hacer un gran trabajo de síntesis, dos tipos de relaciones de amistad o de entender el vínculo según dos estratos económicos distintos. Por un lado, se destaca lo que Eloy Fernández Porta (2010) llama la ‘amistad plebeya’, la de la gente de a pie, la cual se cimienta en el prestigio de la oralidad, la espontaneidad, la complicidad, en fin, lo extraoficial. En cambio, el otro tipo de amistad, la ‘amistad aristócrata’ (Fernández, 2010) se define a partir de modelos textuales y formales: la carta como soporte de intercambio de experiencias, sentimientos y demás vicisitudes, el contrato, el acuerdo escrito. Lo oral es directo y verdadero; lo escrito, retórico, culto y artificial. Esta dualidad marcada por Eloy Fernández Porta queda transgredida en las nuevas relaciones de amistad que se inician o se reproducen en las plataformas sociales.



Es importante señalar que en Facebook y Twitter la formalización textual y contractual de la amistad se impone certificando la victoria de lo aristocrático sobre lo plebeyo. Ahora, todos tenemos amigos en Facebook y Twitter, todos tenemos contratos y todos somos ricos.

El placer de la amistad se adapta al tiempo y consumo del siglo XXI y es entonces una yuxtaposición de productos en una nueva ‘intimidad digital’. Eloy Fernández Porta, aseguró en su ensayo ‘La superproducción de los efectos’, que las emociones son ya un producto para el mercado que han creado Facebook y Twitter, medios que dominan y comercializan los sentimientos en la red y que han redefinido la noción de intimidad y privacidad, espacios donde es más importante el número de seguidores, enlaces y blogs; es decir, sobre las corporaciones que lo producen, las imágenes que lo anuncian y los medios que lo transfieren.

Se finaliza la descripción de esta categoría puntualizando como el equipo de investigación, no pretendía marcar un concepto idealizado de la amistad al margen de las redes sociales o antes de la llegada de la Internet. Nos alejamos de una concepción romántica y humanista de la amistad tradicional (al margen de la mediación digital). Pese a que Aristóteles manifestó que “la amistad es incontable”, resumiéndose en esta frase, el principio de una moral de la relación expresada en su ‘Ética a Nicómano’, frase en la

que por otro lado queda definida la verdadera amistad por oposición a los movimientos del dinero o de los objetos, en tanto que ser amigo era “tener algo inmaterial”, algo que merecía ser cuidado. Esta idea humanista de las relaciones, que empezó a entrar en crisis con los albores del capitalismo, se colapsa definitivamente con Facebook y Twitter, donde pasa a ser el objeto de una triple contabilidad: número de relaciones, selección de las favoritas, elección o descarte públicos del amigo-como-número. En las formas tradicionales de la amistad, la contabilidad solo aparecía como síntoma de interés. Con el nuevo orden relacional, al que todo el mundo está invitado, ese estado crítico de las relaciones se ha convertido en su condición primordial.

2.4. Códigos semánticos ‘contenidos apropiados/inapropiados’

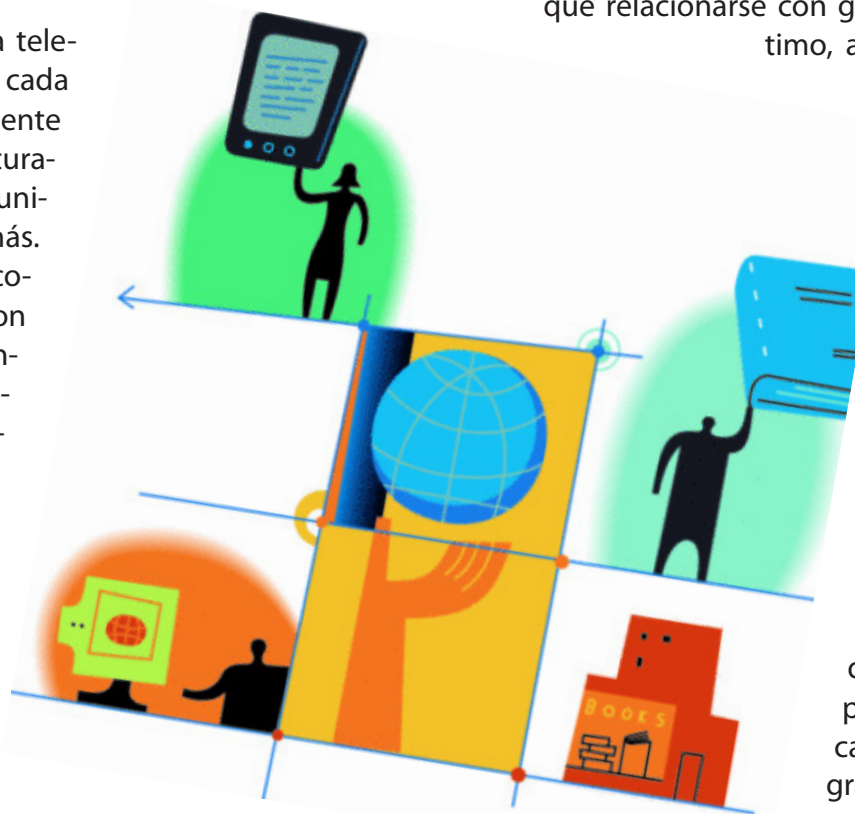
La escritura, la impresión, la radio, la televisión, el cine, los medios digitales, cada uno a su manera, extienden radicalmente la capacidad de los sujetos socioculturales para imaginar, representar y comunicar también en ausencia de los demás. Centrándonos en el último soporte comunicativo, los contenidos online son múltiples y casi infinitos, independientemente de que se basen en imágenes, sonidos u otros modos de materialización signica. Entre todos ellos, establecemos una delimitación de opuestos para incluir en ella los posibles riesgos que las prácticas comunicativas online conllevan. En este sentido, es notable el número de artículos que prestan atención a los efectos sobre las relaciones sociales y familiares de una exposición excesiva a Internet (Subrahmanyam y Greenfield, 2008), el acceso a contenidos considerados no apropiados en la Web, en particular de carácter porno-

gráfico (Mitchell, Finkelhor y Wolak 2003), los riesgos de los chats, el Cyber-bullying (Smith et al. 2006), el acoso sexual (Chisholm, 2006) o la preservación de datos particulares en la red.

En el informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España (Aranda, Sánchez-Navarro y Taberero, 2010: 23) se recoge como “los usos específicos más importantes de Internet que realizan los adolescentes consultados, son los siguientes: pasar el rato (75,7% mucho); buscar información sobre trabajos o deberes del colegio o del instituto (69,7% mucho, porcentaje que disminuye hasta el 63,7% en el caso de los hombres); bajar música, películas o videojuegos (65,4% mucho); buscar información relacionada con los videojuegos, viajes, moda, etc. (59,2% mucho) y relacionarse con gente (50,8% mucho). En segundo término, se destacan ver o escuchar programas de televisión, radio, videos musicales con 59,3%, mientras que relacionarse con gente: 50,8%. Por último, a gran distancia del

resto de usos, se observa que buscar información sobre sexualidad, drogas o el aspecto físico solo alcanza el 4,3% de mucha frecuencia”.

A su vez, todos estos porcentajes integran contenidos de diversa índole, que desde una perspectiva e-tic se categorizaron en dos grandes grupos dentro de una línea temática de la investigación, a fin de detectar riesgos



posibles como: información o contenido apropiados; e información o contenidos inapropiados. No obstante, nos interesa de forma prioritaria conocer en detalle y diseccionar toda esa información a la que acceden los adolescentes, para reconstruir de alguna manera su cultura audiovisual.

2.5. Códigos semánticos ‘usos apropiados/ usos inapropiados’

Los medios digitales, ofrecen una oportunidad especial para reexaminar las cualidades expresivas y los usos sociales del lenguaje en diferentes tipos de medios, desde cuerpos que hablan y cantan hasta avatares que responden del mismo modo. La digitalización ha posibilitado que la red se haya transformado en un espacio de participación. La apropiación de este espacio es, en ocasiones, un proceso donde el sujeto se hace así mismo a través de sus propias acciones y se encuentra en disposición de experimentar una práctica colectiva en el uso del espacio. Pero esta práctica colectiva está también abierta al riesgo y a diversas conductas inapropiadas de distinta índole y procedencia. Por ejemplo, está claro que la red es un espacio de identidad, de expresión y de pertenencia a un grupo, pero no podemos olvidar que también tiene límites jurídicos. No se puede injuriar, ni calumniar a otra persona por no pensar o pertenecer a un grupo determinado; tal y como ocurre fuera de la Web. Las limitaciones jurídicas dentro y fuera son aplicables, en la medida de lo posible a todos por igual, independientemente del colectivo al que pertenezcan. Más allá de la concientización que los adolescentes tengan de la legalidad o ilegalidad inherente a sus usos de Internet, en este código semántico se señalarán también dentro de una delimitación e-tic de opuestos.

2.6. Códigos semánticos ‘orden moral’

Pese a que desde un planteamiento etnocéntrico/adulto podríamos esperar, los jóvenes analizados conceden una gran importancia a las cuestiones éticas e inclusive cuestiones que ellos califican de “espirituales”. Esto contradice

lo manifestado por los teóricos de la posmodernidad, quienes defienden la hipótesis de que vivimos en un mundo más relativista o ‘más irónico’; esa es solo la máscara de un mundo de creencias muy firmes –incluida la creencia en el valor de las marcas registradas o de las corporaciones, que son los ídolos y referentes de la era de los nativos digitales. En las narraciones recogidas se describe un nuevo tipo de privacidad, que catalogamos como ‘privacidad espectacular’, tomando dicha conceptualización efectuada por Eloy Fernández Porta para quien la intimidad es un concepto que fue construido por las clases acomodadas a finales del siglo XIX, para distinguirse de las clases populares. Estaba basado en la posesión de espacios cerrados (casas y habitaciones, pero también espacios sociales impermeables), que garantizaban un cierto refinamiento en la vida interior y relacional. En rigor, ese concepto dejó de existir a mediados del siglo XX con la extensión de las formas de espectacularización y publicidad, pero como tantas otras cosas que no existen ya, (como la fe o el alma) se continúa hablando de ella porque resulta útil para vender cosas: hipotecas, bodas, la ilusión de vida privada sofisticada y refinada, que es una ilusión de clase. De tal manera, no es que la privacidad sea ‘transferida’ a los metamedios, porque no hay una esencia de que esta se pierda en ese traslado; ‘la privacidad espectacular’ es construida socialmente en los espacios de Internet 2.0.

Conclusiones

Es importante señalar que en este primer análisis de la narración de nuestros jóvenes y adolescentes informantes, no pueden establecer tendencias generales de usos y riesgos de Internet. Por el contrario, la información narrativa recabada sí nos permite detenernos y adentrarnos en micro-realidades concretas que por otro lado, reconstruyen el dinamismo comunicativo de los escenarios virtuales. También, desde nuestra perspectiva como comunicólogos defendemos la importancia de promover investigaciones tanto en espacios urbanos concretos como en virtuales. Ambos no son excluyentes en modo alguno y responden al marco teórico de una concepción de la ecología de la comunicación. Por otro lado, estos dos contextos son elementos constitutivos del imaginario social y este a su vez de la cultura, ámbito en el que se desarrollan todos los actos humanos posibles. El 'límite superior' que diría Umberto Eco entendida como ***“fenómeno de significación y de comunicación (...). Humanidad y sociedad solo existen cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación”*** (Eco, 1995: 44). Y es en esos espacios urbanos y virtuales, donde se reproducen actualmente las relaciones de significación y la malla de la red en la que fluye el imaginario social.

Esta cultura digital, además de estar cimentada en unos vastos contenidos audiovisuales, en una siguiente instancia está fuertemente fundada en unas nuevas prácticas comunicativas, las cuales están constituidas en relación a una singular pluralidad estética de sujetos comunicativamente activos. Del mismo modo, sus contextos de referencia son plurales y siempre desde una estructura sistémica, y como estos no son estáticos, también se rediseñan en un planeta mediático y virtual. La repercusión de los espacios socioculturales en la construcción de los 'marcos meta-comunicativos', entendidos desde la óptica de Bateson, es que en tales 'frame' se activa una condensación de niveles contrastantes, si bien ya no hablamos de los niveles verbales y los no verbales, sino del nivel urbano y el nivel virtual. Ambos se combinan hoy en día en toda construcción identitaria, desde la psicológica a las culturales, fluctuando sus protagonismos, de tal modo, que encontramos grupos culturales que la construcción de su marco meta-comunicativo de referencia es online. El máximo exponente de los marcos meta-comunicativos definidos principalmente en los espacios virtuales lo constituirían las comunidades exclusivamente Cyborg. Expongamos para este último caso las comunidades pro Ana y las de Sweet Lolita.

Por último, en relación a ese 'capitalismo emocional' del que se ha hecho mención, es válido concluir que nuestros jóvenes y adolescentes estudiados ya no viven en la época donde "todo lo sólido se disipa en el aire"; ahora, con la Web 2.0, lo que ocurre más bien es que todo lo etéreo se consolida en la red. Lo etéreo son las relaciones y los vínculos que quedan formalizados y objetivados en los metamedios, pero también las jerarquías –incluida la jerarquía social que distingue entre sujetos más apetecibles y sujetos marginados. En este sentido, al usar los metamedios como primer canal de interacción social, provocan que esos factores sean más manifiestos y se establezcan nuevos órdenes de poder: más sociabilidad, más amigos, más vínculos.

Referencias

Aboujaoude, E.; Koran, L.; Gamel, N.; Large, M. y Serpe, R. (2006). *Potential markers for problematic internet use: a telephone survey of 2,513 adults*. CNS Spectrum, 11: 750-755.

Alguacil, J. (2000). Calidad de vida y praxis urbana. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, nº 179.
Aranda, D.; Sánchez Navarro, J.; Tabernero, C. y Tubella, I. (2009). *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de los adolescentes en España*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://spider-uoc.blogspot.com>

Aranda, D.; Sánchez, J.; Tabernero, C. y Tubella, I. (2010). *Los Jóvenes del Siglo XXI: Prácticas Comunicativas y Consumo Cultural*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.aeic2010malaga.org>

Bernete, F. (2010). *Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.injuve.es>

Bringué, X. y Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.generacionesinteractivas.org>

Burset, S. y Sánchez, L. (2009). *Fotologs y adolescentes: Identidad, imagen y texto en pantalla*. Doxa Comunicación, 8: 117-144.

Cáceres, D.; Ruiz, S. y Brändle, G. (2009). *Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet*. Recuperado el 8 de agosto de 2012 del sitio Web: <http://revistas.ucm.es>

Caplan, E. (2003). *Preference for online social interaction: A theory of problematic Internet use and psychosocial well-being*. Communication Research, 30: 625-648.

Cárcamo, L. y Nesbel, R. (2008): *Nativos Digitales Chilenos: Los jóvenes, al sur de la Internet*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.ull.es>

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Areté.

Castells, P. y de Bofarull, I. (2002). *Enganchados a las pantallas*. Barcelona: Planeta.

CECE (Confederación Española de Centros de Enseñanza (2008). *Informe Tecnología Educativa*. Madrid: Instituto de Técnicas Educativas.

Charlton, J. (2002). *A factor-analytic investigation of computer 'addiction' and engagement*. British Journal of Psychology, 93: 329-344.

Charlton, J. y Danforth, I. (2007). *Distinguishing addiction and high engagement in the context of online game playing*. Computers in Human Behavior, 23: 1531-1548.

Chisholm, J. (2006). *Cyberspace violence against girls and adolescent demales*. Youth society, vol.38 (2): 135-154.

Davis, R. (2001). *A cognitive-behavioral model of pathological Internet use*. Computers in Human Behavior, 17: 187-195.

Echeburúa, E. (1999). *¿Adicciones sin drogas?* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Espinar, E. y González, M. (2008). *Jóvenes conectados. Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.fes-web.org>

Fernández Porta, E. (2010). *La superproducción de los afectos*. Barcelona: Anagrama.

Fundación Pfizer (2009). *La Juventud y las Redes Sociales en Internet*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.fundacionpfizer.org>

García, A. (2010). *Los menores y los usos de Internet: Riesgos y características*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/315.pdf>

García, A. (2010). *Comunicación y comportamiento en el ciberespacio. Actitudes y riesgos de los adolescentes*. Barcelona: Icaria.

Garmendia, M. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: los menores españoles en el contexto europeo*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.ehu.es/eukidsonline>

Greenfield, D. (1999). *Psychological characteristics of compulsive internet use: a preliminary analysis*. Cyberpsychology & Behavior, 2: 403-412.

Informe Nielsen (2010). Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://blog.nielsen.com>

Injuve (2004). *Disponibilidad de las nuevas tecnologías por parte de la gente joven (15-29 años)*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.injuve.es>

Nacional de Estadística (INE) (2011). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del Sitio Web: <http://www.ine.es>

Léfebvre, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Madrid: Ed. Península.

López, A. (2009-2010). *Los adolescentes y las redes sociales en Internet*. Diálogo: Familia Colegio, 281: 3-10.

Meerkerk, G.; Van den Eijnden, R. y Garretsen, H. (2006). *Predicting compulsive internet use: it's all about sex!* *Cyberpsychology & Behavior*, 9: 95-103.

Mitchell, K.; Finkelhor D. y Wolak, J. (2003). *The Exposure of Youth To Unwanted Sexual Material On The Internet*. A national Survey of Risk, Impact, and Prevention. *Youth Society*, vol. 34 (3): 330-358.

Muñoz-Rivas, M.; Navarro, M. y Ortega, N. (2003). *Patrones de uso de Internet en población universitaria española*. *Adicciones*, 15: 137-144.

Ochaita, E.; Espinosa, M. y Gutiérrez, H. (2011). *Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. *Revista de Estudios de Juventud*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.injuve.es>

Rodríguez, I. (2010). *E-Generaciones: ¿Cuánto hay de Adultocéntrico en el Análisis de la Relación entre la Población Infantil y las Nuevas Tecnologías?* *Intervención Psicosocial*, 19(1): 9-18.

Rubio, A. (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.injuve.migualdad.es>

Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). *Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: Rasgos configuradores de una generación interactiva*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.generacionesinteractivas.org>

Sánchez, A. y Fernández, M. (2010). *Generación 2.0, 2010. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.slideshare.net>

Sánchez, J. y Aranda, D. (2011). *Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com>

Subrahmanyam, K. y Greenfield, P. (2008). *Online Communication and adolescent relationships*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.futureofchildren>

Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2010). *Menores y acceso a Internet en el hogar: Las normas familiares*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://dialnet.unirioja.es>

Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representación en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.

Viñas, F.; Juan, J.; Villar, E.; Caparros, B.; Perez, I. y Cornella, M. (2002). *Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología*. *Clínica y Salud*, 13: 235-256.

Young, K. (1996). *Psychology of computer use: addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype*. *Psychological Reports*, 79: 889-902.

Young, K. (1998). *Caught in the net*. New York: John Wiley & Sons.

Young, K. (1998). *Internet Addiction: The emergence of as new clinical disorder*. *Cyberpsychology & Behavior*, 1: 237-244.



Capítulo 4

Investigación iberoamericana sobre responsabilidad social en estudiantes de universidades iberoamericanas mediante plataforma online y uso de recursos NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación)

Eduardo Carrillo Zambrano
Universidad Autónoma de Bucaramanga
(Colombia)
ecarrill@unab.edu.co

Gonzalo Almerich Cerveró
Universidad de Valencia (España)
Gonzalo.Almerich@uv.es

Manuel Martí-Vilar
Universidad de Valencia (España)
Manuel.marti-vilar@uv.es

Juan José Martí Noguera
Consultor
juanjomn@gmail.com

Introducción

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) tiene su ámbito de investigación en la comprensión de cómo se comporta la institución como organización en su ámbito social, así como el efecto de la educación superior en formar a estudiantes responsables para la sociedad. A este respecto, diferentes tesis doctorales han abordado ambas áreas en el espacio iberoamericano de conocimiento (de la Calle, 2009; Gaete, 2011; Martí, 2011).

El estudio de la RSU obedece a una voluntad de generar un modelo social en cuyos valores predominen la atención al bien común, la gestión sostenible de recursos naturales y unas habilidades de comprensión de la persona en su individualidad, como parte de un ecosistema global de interdependencia en la cual la empatía es una competencia cuyo desarrollo fomenta.

El sistema de educación superior trasciende su ámbito geográfico, en un marco económico global, por ello la Unesco contempla en sus encuentros internacionales (1998, 2009) la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior (IES) transversalicen a su actividad el ámbito de ser responsables en el desarrollo social.

Cabe destacar, que a la par que la tecnología genera un importante aporte a la economía global, bien es cierto que las redes sociales constituyen un sistema vertebrador en torno a la conectividad para producir un modelo de conexiones internacionales e interculturales. Es en ese interés por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en las que se articula una propuesta para llevar a cabo un estudio sobre las diferencias encontradas en estudiantes de diferentes universidades iberoamericanas en cuanto a la temática responsabilidad social, suponiendo un enfoque de aproximación a la investigación novedoso y a un ámbito en creciente estudio.

1. La Responsabilidad Social Universitaria

El concepto de responsabilidad social y su adjetivación como conducta o comportamiento 'socialmente responsable', resulta en los inicios del Siglo XXI transversalmente aplicado a las acciones que el ser humano emprende desde cualquier organización, bien sea pública o privada, con o sin ánimo de lucro. Inicialmente, el término se ha empleado para referirse al ámbito empresarial donde a través de los organismos no gubernamentales se solicita al tejido organizacional la inclusión de la preocupación en sus acciones por la sostenibilidad, los derechos humanos, laborales y anticorrupción⁴. Aunque en la actualidad se hace uso del concepto responsabilidad social aludiendo a otras esferas organizacionales como la administración pública, la universidad e instituciones con o sin ánimo de lucro también hacen parte de este grupo, dado que todo agente social tiene un impacto en el medio y en la sociedad.

La presente investigación centra su atención en la universidad como institución dedicada a la gestión del conocimiento para la sociedad y en la sociedad, por lo cual realiza labores de investigación y formación. Además de proveer conocimientos, se resalta que para ser una organización socialmente responsable, deben serlo las personas que la integran, por lo cual se deriva que su responsabilidad social tiene el doble objetivo de atender como institución a sus sistemas de gestión; y en relación a los diferentes planes de estudios, analizar cómo pueden formar al alumnado a la par de conocimientos profesionales y aportarles una perspectiva de valores de responsabilidad hacia la sociedad local y global.

Desde otro punto de vista, frente al tema de ser 'socialmente responsable', se plantea el siguiente interrogante: ¿qué persona o institución está en disposición ética o moral de decir abiertamente no ser, o no querer ser responsable de sus acciones?, de modo que en principio toda entidad y las personas que la conforman deberían proclamar abierta y demostrablemente su responsabilidad hacia la sociedad.

1.1. La Responsabilidad Social Universitaria institucional

En el ámbito de políticas públicas, la RSU aparece reflejada a nivel español en el marco de la iniciativa del Ministerio de Educación 'Estrategia Universidad 2015'⁵, en la cual se la señala como la tercera misión de la universidad junto a la formación e investigación, reflejando el deber de dichas instituciones en adoptar un marco de desarrollo de su responsabilidad social. Asimismo se habla de la importancia de incorporar la enseñanza de la RSU al alumnado de grado y postgrado, en el Estatuto del Estudiante Universitario aprobado por el Ministerio de Educación del gobierno español a finales de 2010.

En Martí; Martínez; Martí y Marí (2008) se hace referencia a como la universidad forma a la gran mayoría de profesionales que integran las empresas, administración pública y organismos internacionales. De esta manera, la formación que adquieren a nivel conceptual y metodológico será la que posteriormente desarrollarán en su vida laboral y por ello, se refiere a la RSU como el deber de la institución de formar al estudiantado desde unos valores que guíen su conducta con responsabilidad hacia la sociedad.

La importancia de RSU se centra en la función que tiene la universidad como institución en la sociedad civil y su repercusión en la propia comunidad, en el mundo empresarial y en las administraciones públicas. Esta es un referente para la ciudadanía en transmisión de conocimiento, investigación y salvaguarda de la cultura. En dicha orientación, la formación ética es parte del conocimiento profesional y práctico tal como sostiene Bolívar (2005) y puso de manifiesto Schön (1992, p.9):

4- <http://www.unglobalcompact.org>

5- <http://www.educacion.es/eu2015>

La crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al mundo profesional se le acusa de ineficacia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética.

La universidad, como toda institución está en proceso de cambio y adaptación a la realidad social, como relata Casanova (2004). Desde finales del Siglo XX los sistemas de educación superior en numerosos países afrontan una notable redefinición. En tal período, distintos indicadores cuantitativos y cualitativos se han visto modificados dando un nuevo perfil a las instituciones que conforman tal nivel educativo. Altbach (1999) comenta algunos factores críticos como el acceso de estudiantes, la formación de los académicos y la producción del conocimiento científico; así como el gobierno académico y la administración profesional, entre otros, quienes han sufrido importantes cambios, que dan forma a una nueva etapa en el ámbito de la educación superior.

La universidad, como toda institución está en proceso de cambio y adaptación a la realidad social, como relata Casanova (2004). Desde finales del Siglo XX los sistemas de educación superior en numerosos países afrontan una notable redefinición. En tal período, distintos indicadores cuantitativos y cualitativos se han visto modificados dando un nuevo perfil a las instituciones que conforman tal nivel educativo. Altbach (1999) comenta algunos factores críticos como el acceso de estudiantes, la formación de los académicos y la producción del conocimiento científico; así como el gobierno académico y la administración profesio-

sional, entre otros, quienes han sufrido importantes cambios, que dan forma a una nueva etapa en el ámbito de la educación superior.

Los procesos de transformación han alcanzado la esencia misma de las instituciones universitarias y estas han sido objeto de una serie de cuestionamientos estructurales a cerca de sus fines y del cumplimiento de sus responsabilidades.

Las universidades en calidad de instituciones sociales están sujetas a su era y en esta época de supercomplejidad (Barnett, 2002). Representan una meta-institución que debería generar una capacidad inherente para preguntarse sobre sí, para criticar su propio carácter institucional y para aprender de sí misma (Casanova, 2004). Es decir, una institución que se adapta y pervive manteniendo sus funciones primordiales. Martínez (2006) recuerda cómo estos organismos han sido desde sus orígenes, los encargados de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento y hoy, deberían estar a cargo de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Morín, 2000- 2001; Martínez, 1998- 2001; Cortina, 1995- 1997).

En definitiva, como señala De la Calle, García Ramos y Giménez (2007) citando a Mendoza (1990: 87) quien refiere que la sociedad:

...en la Universidad deposita la responsabilidad de formar al más alto nivel a las futuras generaciones, de realizar la investigación necesaria y crear y difundir la cultura, todo ello bajo el supuesto de que se debe a la sociedad y se debe contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales y al proceso de desarrollo del país.

Vallaes, De la Cruz y Sasio (2009) comentan cómo lo que está ocurriendo en torno al movimiento de RSU no se limita a constatar un simple cambio de escenario al que cabe aplicar medidas generales y rígidas para gestionar la responsabilidad. Resaltan que en el plano internacional, hay una creciente preocupación porque la educación universitaria asuma entre sus objetivos, formar a ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad (Esteban, 2004).



En ese sentido, caben políticas de planificación, en concreto Bolívar (2005) explica que el proyecto Tuning⁶ financiado por la Unión Europea se ha caracterizado por distinguir en diferentes estudios aplicados en universidades europeas y de América latina, una serie de competencias específicas de cada titulación, competencias genéricas, comunes o transversales, que pueden ser transferibles a múltiples funciones o tareas, subdivididas en 'instrumentales' (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), 'interpersonales' (capacidades individuales y destrezas sociales) y 'sistémicas' (conjuntar partes de un todo). Dentro de las competencias interpersonales, el proyecto ha situado el denominado 'compromiso ético', que se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona moralmente desarrollada, que da un sentido social a su ejercicio profesional, donde conlleva, según Bolívar (2003), al compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos.

bles a múltiples funciones o tareas, subdivididas en 'instrumentales' (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), 'interpersonales' (capacidades individuales y destrezas sociales) y 'sistémicas' (conjuntar partes de un todo). Dentro de las competencias interpersonales, el proyecto ha situado el denominado 'compromiso ético', que se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona moralmente desarrollada, que da un sentido social a su ejercicio profesional, donde conlleva, según Bolívar (2003), al compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos.

En este orden Colby, Ehrlich, Beaumont & Stephens (2003; en Bolívar, 2005), refieren que:

“si las personas que van a graduarse en las universidades están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no solo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente.”
(p. 94)

Desde una perspectiva supra-institucional, definir la responsabilidad social universitaria sobrelleva entrar a valorar la función de la universidad en cuanto a la sociedad que le da sentido, así como también a nivel interno su dimensión como institución. En la declaración de la Unesco⁷ (1998), refiriendo sobre su función social se especificó que debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente, las actividades orientadas a la erradicación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y en oposición a las enfermedades, principalmente a través de un enfoque inter y transdisciplinar, a fin de analizar los problemas y las cuestiones planteadas.

6- <http://unideusto.org/tuning/> (última revisión 19/02/2010)

7- http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

1.2. Las variables psicológicas de la responsabilidad social

Al abordar la importancia de la RSU en el ámbito de la gestión, es necesario conocer cuáles son las variables psicológicas inherentes a la conducta de la persona, pues desde la responsabilidad individual se da lugar a la responsabilidad social. Con base en ello, se postula mediante este trabajo que debieran recibir atención en lo referente al estudio de la RSU, los elementos sobre los cuales la educación universitaria debe tener efecto, con el propósito de saber cómo desde la universidad puede facilitar un aprendizaje adaptado a los requisitos del nuevo contexto.

Una de las aportaciones importantes es que la formación superior incida en promover comportamientos socialmente responsables en estudiantes, y por ello, al igual que se evalúa la adquisición de conocimientos se pueda investigar qué aspectos de la persona median en las conductas que realiza, cuál es el propósito que tiene y los procesos subyacentes a la interacción social y con el medio.

Citando el proyecto 'UC Valoras' de la Universidad Católica de Chile, Mena, Romagnoli y Valdés (2009), analizan por qué es importante educar lo social, afectivo y ético, respondiendo con base en cuatro supuestos: la necesidad de preparar al alumnado para el ejercicio de ciudadanía; la inserción laboral; el desarrollo integral desde una perspectiva de salud psicológica y la mejora en el aprendizaje y rendimiento académico. Mena sostiene que mejorar la

convivencia requiere no solo de organización y el establecimiento de acuerdos, sino también formar en las habilidades socio-afectivas y éticas que ayuden a comportarse dentro de ese marco de convivencia, desde una base de desarrollo de la responsabilidad y la ética, como componentes indispensables en la salud y productividad.

De interés para el estudio de la responsabilidad social desde la psicología, otras aportaciones que incluye Mena (2008) refiere el proyecto DeSeCo de la Oecd (2005) y al informe Scans (2000) que realizó el Departamento de Trabajo de EEUU identificando habilidades que requerirían las personas para hacer frente a las exigencias laborales. En el primero, se clasificaron las competencias clave que debiera desarrollar la educación en tres grandes categorías interrelacionadas siendo la primera el diálogo y en segundo lugar, la interconectividad e interdependencia como requisito para que los individuos desarrollen la habilidad de involucrarse con otras proveniencias, interactuando en grupos heterogéneos y por último; como los individuos deben asumir la responsabilidad sobre la gestión de sus vidas, situar su experiencia en el contexto social más amplio y actuar autónomamente. En el segundo de las 16 competencias indicadas como importantes a desarrollar, ocho involucran habilidades sociales, afectivas y éticas: capacidad de escucha, toma de decisiones, resolución de problemas, responsabilidad personal, autoestima, sociabilidad, auto-regulación / auto-conducción y honestidad / integridad.

Las competencias propuestas implican lograr el desarrollo personal y la participación social, subyaciendo a estas un marco de reflexión meta-cognitiva, creativa y crítica sobre el pensamiento y la acción, teniendo en consideración



cómo las personas construyen desde su experiencia interpersonal, afectiva y moral. De esta propuesta, se desprende para Mena (2008) la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias sociales, afectivas y éticas, entendiéndolas como parte de los logros imprescindibles de la educación formal en la actualidad.

Martí Vilar (2008) apuntaba que en el contexto actual se produce una situación de revolución tecnológica e informacional, lo cual da lugar a nuevos movimientos sociales, entre los que estaría la responsabilidad social. Asimismo, señala el autor que las contribuciones teóricas y empíricas realizadas desde la psicología moral y la pro-socialidad deben tenerse en cuenta, para de esta manera, dar a conocer su aportación a las necesidades humanas desde una educación en ciudadanía activa y responsable. Para ello, mediante un aprendizaje ético se deben tener en cuenta los factores cognitivos, afectivos, situacionales y motivacionales, ya que la educación formal e informal es fuente de aprendizaje vivencial de conceptos y normas pro-sociales. Apunta que los criterios para el aprendizaje ético son la autonomía, el diálogo y el respeto a uno mismo y al bien común (medioambiente y contexto). Este supone una acción sobre las áreas cognitivo-racional (vinculada al grado de desarrollo moral, toma de decisiones y el juicio moral); afectivo-emocional (vinculada a las creencias y experiencias socio morales y la sensibilidad moral) y volitivo-conductual enlazada al grado de esfuerzo, la regulación de la conducta y la acción moral (Martí Vilar, 2008).

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Potenciar el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en las investigaciones inter-universitarias, fomentando su empleo en docentes y estudiantes.

2.2. Objetivos específicos

- Promoción de uso de las TIC en investigación, en el espacio de conocimiento iberoamericano.

- Estudio de las variables que fomentan ser socialmente responsable en estudiantes de universidad.

3. Metodología

Se presenta en este apartado la población participante, el procedimiento de uso de las NTIC en investigación iberoamericana y los instrumentos seleccionados.

3.1. Población objeto del estudio

La población objeto de estudio proviene de la participación de universidades del contexto español y latinoamericano, obedeciendo a la intencionalidad de estudiar a nivel iberoamericano la incidencia de la denominada responsabilidad social de las universidades en la formación, correspondiendo con lo expresado en el 'IV Foro Iberoamericano de Responsables de Educación, Ciencia e Innovación', (Ciudad de México, 2010) y en el 'II Encuentro de Rectores', organizado por Universia bajo el lema: 'por un espacio iberoamericano de conocimiento socialmente responsable'.

Con base en estas dinámicas en la educación superior, se estimó que la población analizada estuviera conformada por el alumnado de universidades iberoamericanas. Finalmente, participaron instituciones de cuatro países: España, Chile, Colombia y Perú. La muestra de estudiantes participantes fue de conveniencia, dado que para la selección muestral se acudió a docentes o grupos de investigación de las diferentes universidades colaboradoras, solicitando la inclusión de su alumnado en un estudio que involucra tanto a universidades públicas (6), como privadas (5). La participación fue decidida por docentes o grupos de investigación en cada universidad en función a su interés en el estudio.

La idoneidad de selección muestral por este procedimiento es producto del momento actual, donde el estudio de la Responsabilidad Social Universitaria se encuen-

tra en una fase primaria en el ámbito iberoamericano, en la que se percibe su interés, pero no es adoptada aún como fundamental por los rectorados y está en función de las disposiciones del profesorado a participar. La posibilidad de que el resultado de los análisis de la muestra participante pueda aportar información que generalice a otras muestras de estudiantes de universidades, bien en los propios países u otros, queda sujeta a la continuidad del estudio, que sigue su curso por acuerdo interuniversitario y al que se unen otras instituciones con mayor compromiso en investigar sobre el planteamiento de la presente investigación.

3.2. Procedimiento de configuración de TIC para el desarrollo de la investigación

El siguiente estudio se enmarca en un proyecto interuniversitario a nivel iberoamericano, cuyo planteamiento y coordinación fue realizado por el grupo de investigación 'Pensamiento e Interacción Social', adscrito al departamento de Psicología Básica de Universidad de Valencia, y con la participación de grupos de investigación de universidades de la región con interés en la RSU. Señalar la importancia del uso de medios de comunicación mediados por las TIC- tales como correo electrónico, video-conferencia y chat a fin de establecer los acuerdos relativos al planteamiento de la investigación.

Al ser esta un estudio entre universidades de España, Chile, Colombia y Perú, se hizo necesaria la adecuación de un medio común para administrar los instrumentos seleccionados al alumnado, a modo que el procedimiento de recogida de datos fuera igual en los diferentes centros. Para ello, se contó con el apoyo del servicio técnico del Aula Virtual de la Universidad de Valencia⁸, quienes contribuyeron en la instalación de los cuatro instrumentos y el cuestionario de información socio-demográfica. Para fomentar la participación de estudiantes del proce-

so, se habilitó un foro y un mail de contacto.

La organización y administración de cuestionarios es un proceso que se coordinó con los grupos de investigación de cada institución participante; de esta manera, el trabajo de adecuación del aula virtual fue llevado a cabo por el equipo de la Universidad de Valencia y el procedimiento de recolección de datos estuvo consensuado con las personas coordinadoras en cada una de las universidades.

Una vez instalado el sistema de recopilación de datos, se procedió a realizar varios ensayos entre el personal investigador para verificar la accesibilidad del aula y comprensión de la prueba por parte de estudiantes, así como la correcta inclusión de los instrumentos en el aula virtual. Ello, proporcionó valiosa información con base en comentarios de los diferentes equipos de investigación participantes, desde matizaciones sobre un lenguaje castellano claro y comprensible en los diferentes países, así como en el formato de instrucciones que se facilitaron al alumnado, previo a realizar la prueba.

En relación al acceso para la complementación, se hizo de forma que garantizara el anonimato del estudiantado que participara en la investigación. Cuando acceden al aula virtual desde el enlace que se les proporciona, se genera un registro numérico y desde esta identidad se computan los datos que va señalando en cada uno de los instrumentos.

De acuerdo a la discusión entre equipos sobre la presentación del estudio, se procedió al establecimiento de un protocolo de presentación a estudiantes de cada universidad, informando sobre la investigación y el carácter de participación recomendada, pero voluntaria. Al alumnado se les presentó una Web⁹ como punto de partida fuera cual fuera su universidad, en el enlace facilitado se indicaba el procedimiento de cómo acceder a la web del estudio, así como un correo electrónico para realizar cualquier consulta, comentar incidencias y el acceso al

8- [Http://aulavirtual.uv.es](http://aulavirtual.uv.es)

foro, para que tras la complementación de los cuestionarios se reportara la opinión sobre los instrumentos, profundizar en el objetivo de la investigación y socializar la opinión del porqué investigar la responsabilidad social de las universidades desde una perspectiva de reflexión sobre valores, empatía y comportamientos.

El consenso relativo al procedimiento de aplicación se realizó con los responsables de las cuatro universidades, donde posteriormente se efectuó una prueba piloto entre el 1 de mayo y el 30 de junio de 2010 en los alumnos de la Universidad de Valencia y la Universidad del Magdalena, Colombia. Tras verificar el correcto funcionamiento de la plataforma y realizar correcciones sobre el uso de los cuestionarios, se procedió a concertar las fechas de aplicación en las instituciones participantes, durante septiembre y octubre de 2010; plazo en el cual, los estudiantes de los centros académicos fueron informados, accedieron al aula virtual y completaron los cuestionarios.



3.3. Descripción de los instrumentos

La selección de instrumentos para la investigación se ha realizado de acuerdo al marco teórico y su elección

se fundamenta con base en las investigaciones previas realizadas sobre los constructos a medir, atendiendo el uso en diferentes países al ser la muestra, población universitaria de instituciones radicadas en España, Chile, Colombia y Perú.

De los cuatro instrumentos seleccionados para la investigación, tres de ellos han sido aplicados en estudios desarrollados en diferentes naciones: el Cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz, 1992, 2006) cuyo autor centró su interés en probar la trans-culturalidad de su modelo de valores, fue aplicado en muestras de 74 países, en diversas poblaciones y adaptado a diferentes lenguas. El Índice de Reactividad Interpersonal (Davis, 1980) fue ampliamente utilizado en muestras de países europeos, anglosajones y latinoamericanos (Mestre, Frías, Samper; 2004). El Cuestionario de Atributos Personales (PAQ; Spence y Helmreich, 1978) para medir el rol de género y el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables ha sido aplicado en diversas universidades de Chile (Navarro, Boero, Jiménez, Tapia, Hollander, Escobar, Baeza y Espina, 2010).

Seguidamente se presenta la selección de los instrumentos:

1. Cuestionario socio-demográfico. País, universidad, sexo, edad, titulación, curso, voluntariado, situación socio-económica, situación socio-familiar, creencia religiosa.

2. Cuestionario de atribución de conductas socialmente responsables (CACSR; Davidovich, Espina, Navarro y Salazar, 2005).
3. El Cuestionario de Valores de Schwartz (SVS; Schwartz, 1992, 2005)
4. Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980; adaptación española por Mestre, Frías y Samper; 2004).
5. Personal Attributes Questionnaire (Spencer et al., 1974).

4. Resultados

Se presentan dos resultados del estudio. Por una parte, el relativo al análisis de variables psicológicas a contemplar en cómo las universidades promueven la responsabilidad social en estudiantes, señalando la relación entre valores, empatía y comportamientos socialmente responsables.

Por otra, los resultados de analizar el uso de las NTIC en las investigaciones a nivel iberoamericano, promoviendo mejores aplicaciones y señalando las principales dificultades y beneficios observados.

4.1. Resultados en relación al estudio de variables de responsabilidad social en estudiantes de universidades

La influencia del modelo de valores humanos de Schwartz (1992, 2006) incide en la escala de Frecuencia del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, en los dominios de con-

formidad, tradición y benevolencia, por lo que serían estudiantes con mayor tendencia a la auto-atribución a realizar comportamientos socialmente responsables. En cuanto a la auto-atribución de intención en los comportamientos socialmente responsables, los dominios de valor a considerar son el hedonismo, la tradición y el universalismo, siendo estos dos últimos motivantes a ser responsable, mientras el valor de hedonismo va en sentido contrario, porque limita la responsabilidad hacia la sociedad. Los valores encontrados inciden en un perfil

de estudiante de valores conservadores, que es influenciado por el entorno social y por ello, si este es propicio a ser socialmente responsable, se daría la conducta, pero en entornos poco responsables, se inhibiría.

En atención a las variables de empatía y cómo influyen en el estudio de la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, se encuentra que la sub-escala cognitiva 'toma de perspectiva' en relación a las

situaciones percibidas, corresponden a una mayor frecuencia e intencionalidad hacia ser socialmente responsable. Por otra parte, la sub-escala de empatía emocional 'malestar personal', apunta a bajas puntuaciones en sentirse mal; mientras que atendiendo a la intención del comportamiento puntuaciones bajas en la sub-escala cognitiva de 'fantasía' repercuten en una orientación mayor hacia el beneficio común.



Los resultados de analizar las relaciones conjuntas de valores y empatía sobre las dos escalas del Cacsr, señalan que la relación de los dominios de valor junto con las sub-escalas de empatía con la frecuencia de comportamientos socialmente responsables, muestra la influencia que ejercen los dominios de los valores benevolencia, conformidad y mayormente tradición; junto a la sub-escala de empatía 'toma de perspectiva'. En conjunto, son las variables estudiadas que se afianzan en estudiantes que ejercen comportamientos de responsabilidad hacia la sociedad. Por contra, la sub-escala de empatía 'malestar personal' tendría el efecto contrario, dificultando ser socialmente responsables. En referencia a la intencionalidad de los comportamientos, los valores 'tradición' y 'universalismo', conllevarían a buscar el beneficio mutuo siendo favorecidos por la 'toma de perspectiva', mientras que la sub-escala 'Fantasía' sería contraproducente.

4.2. Resultados en relación al uso de NTIC para investigaciones

La investigación presentada supone un reto a nivel socio-tecnológico por varios factores: en primer lugar, se trata de un estudio no financiado por lo cual, la dedicación del personal investigador fue voluntaria y basada en el interés de la responsabilidad social. En segundo lugar, supuso la participación en red de 12 universidades en un primer momento y hasta 18 en una segunda fase, contabilizando participantes de: Colombia, Chile, España, México, Perú y Uruguay. Ello implicó el despliegue de toda una serie de recursos gratuitos o bien, de bajo costo para las entidades participantes.

Atendiendo al total de participantes, se contabilizó la participación de 1248 estudiantes, coordinados por 18 responsables de cada universidad con quienes desde la coordinación de la investigación, se estableció contacto y canales de seguimiento. En la mayoría de los casos, el uso de herramientas tecnológicas era a nivel usuario,

requiriendo asesorías y capacitaciones sobre diversas aplicaciones.

La investigación requirió adecuar el aula virtual de la Universidad de Valencia para generar la introducción de distintos instrumentos y luego acceder a la base de datos para el posterior análisis, cuando no está diseñada para ello.

El principal resultado es señalar que aún es complejo abordar investigaciones virtuales mediante el uso de plataformas online, no tanto por no disponer de recursos, sino por ser un espacio poco abordado en el campo social.

Conclusiones

Las principales conclusiones sobre el uso de plataformas online y medios de comunicación digital a través de la investigación llevada a cabo a cerca de la responsabilidad social universitaria, señalan la importancia de incluir en la formación universitaria prácticas de trabajo colaborativo con estudiantes de diferentes facultades y universidades. En ese sentido, se hace necesario que el desarrollo de competencias tecnológicas se involucren plenamente en la propia formación, vinculando prácticas habituales de grupos a programas entre universidades de diferentes regiones o países, permitiendo que posteriormente en la práctica laboral sean adquiridas.

En cuanto al estudio presentado, demuestra que si bien es viable desarrollar investigaciones a gran escala, (como esta realizada en cuatro países), sí requiere un esfuerzo entre personal de investigación para facilitar el intercambio y enriquecimiento personal a través de la interacción. Pese a ello, la dinámica de dicho análisis tuvo un marcado carácter unidireccional, desde la coordinación a cada institución participante, sin llegar a constituir un verdadero núcleo de colaboración en red y con la fuerte tendencia a responder a una demanda sin ser por sí mismo el proceso fuente de generar mayores aportes.

En definitiva, con los medios actuales es posible avanzar en la configuración de un espacio iberoamericano de conocimientos, guiando investigaciones entre diferentes países que contribuyan a un modelo socialmente responsable de desarrollo científico.

Referências

Altach, P. (2004). *Globalization and the university: Myths and realities in an unequal World*. Tertiary Educations and Management.

Bolívar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(24): 93-123.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la Universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares Corredor.

Casanova, H. (2004). *La Universidad hoy*. En Casanova, H. y Lozano, C. *Educación, Universidad y sociedad: El vínculo crítico*. Universitat de Barcelona. Pp. 197-214

Colby, A.; Ehrlich, T.; Beaumont, E. y Stephen, J. (2003). *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cortina, A. (1995). *La educación del hombre y del ciudadano*. Revista Iberoamericana del Educación, 7: 41-63.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Davidovich, M.; Espina, A.; Navarro, G. y Salazar, L. (2005). *Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 14 (1): 125-139.

Davis, M. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. Catalog of Selected Documents in Psychology, 10: 85-100.

De la Calle, C. (2009). *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico*. Tesis PhD. Madrid: Universidad Complutense.

De la Calle, C.; García, J. y Giménez, P. (2007). *La formación de la responsabilidad social en la Universidad*. Revista Complutense de Educación, 18(2): 47-66.

Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gaete, R. (2011). *Responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas*. Un estudio de caso. Tesis Doctoral.

Martí, J. (2011). *Responsabilidad Social Universitaria: Estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de Universidades iberoamericanas*. Tesis Doctoral.

Martí, M. (2008). *Las necesidades humanas desde la psicología moral*. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 102: 89-101

Martí, J.; Martínez, F.; Martí, M. y Marí, R. (2008). *Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas*. Revista Polis, 5 (18).

Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Martínez, M. y Bujons, C. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

Mena, M.; Romagnoli, C. y Valdés, A. (2009). *El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela*. Actualidades Investigativas en Educación, 21.

Mestre, V.; Frías, M. & Samper, P. (2004). *La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index*. *Psicothema*, 16 (2): 255-260.

Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Navarro, G.; Boero, P.; Jiménez, G.; Tapia, L.; Hollander, R.; Escobar, A.; Baeza, M. y Espina, A. (2010). *Universitarios y responsabilidad social*. Revista Calidad de la Educación, 33.

OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: www.pisa.oecd.org

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schwartz, S. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. En Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press. Pp. 1-65

Schwartz, S. (2005). *Robustness and fruitfulness of the theory of universals in individual human values*. En Tamayo, A. & Porto, J. B. (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações*. Petrópolis, Brasil: Vozes. Pp. 56-95.

Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (2000). What work requires of schools (report). U.S. Department of Labor.

Spence, J.; Helmreich, R. & Stapp, J. (1973). *The Personal Attributes Questionnaire: A Measure of sex-role stereotypes and masculinity-femininity*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 4: 43-44

Unesco. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación Superior La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción*. Madrid.

Unesco. (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París.

Vallaes, F.; De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009) *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México: Mc Graw Hill y BID.



Capítulo 5

La e-competencia en los escenarios de enseñanza en adultos promovidos por la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) en Colombia

Elias Said Hung

Universidad del Norte (Colombia)
saide@uninorte.edu.co

Mónica Borjas

Universidad del Norte (Colombia)
mborjas@uninorte.edu.co

Jorge Valencia

Universidad del Norte (Colombia)
javalenciac@uninorte.edu.co

1. La educación de adultos

La educación para adultos es relativamente reciente desde el punto de vista formal (Martínez, 2006), dado que fue hasta mediados del siglo XX cuando los Estados se preocuparon de manera organizada por ofrecer a personas en extra-edad programas a través de los cuales se les facilitara aprender a leer, escribir, continuar o concluir un grado académico básico. Desde sus inicios, el principal objetivo ha estado centrado en una formación orientada al desarrollo integral del ser humano para posibilitar su participación en el desarrollo socio-económico y cultural de la comunidad (Unesco, 1976)

Actualmente, según los datos que ofrece la Unesco (2009), unos 793 millones de adultos en el mundo -más del 60% corresponden a mujeres- no poseen habilidades básicas de lectura y escritura. En este renglón se incluyen 127 millones de personas, entre 15 y 24 años que no podrán aportar a largo plazo al desarrollo económico y social de sus familias y comunidades. En América Latina y el Caribe son casi 39 millones de adultos que carecen de las competencias en lectura y escritura. En esta región se estima que aproximadamente unos 110 millones de jóvenes no logran finalizar sus estudios primarios por lo que tendrán mayor dificultad para participar de manera proactiva en la vida y en las decisiones de sus comunidades. Lo anterior, pone en riesgo el cumplimiento para el 2015, los objetivos de Unesco contemplados en 'La Educación para Todos', relacionados con el aprendizaje de los jóvenes. No obstante, ante este panorama hay que señalar que desde cada uno de los países regularmente se realizan campañas dedicadas a atender a la población que está en las circunstancias señaladas. Estas buscan regular el rezago educativo y tienen como finalidad que la educación sea un factor de inclusión social, en ese sentido, la educación para adultos aparece como un mecanismo de justicia social.

La declaración de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo, Alemania, en el año 1997 confirma la importancia de la formación en esta etapa de desarrollo del ser humano. Se trata de atender al adulto en el progreso de competencias como la comunicación, el pensamiento crítico, la participación y la resolución

de problemas, que forman parte de la educación para la vida y el trabajo (Gutiérrez- Vásquez, 2007).

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) a través de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 50 reconoce la educación de adultos como una estrategia esencial para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, aportando experiencias formativas para la consolidación del desarrollo personal y comunitario. En esta misma línea, el decreto 3011 de 1997, en su artículo 3º señala como principios básicos de la educación de adultos: el desarrollo humano integral, teniendo en cuenta al estudiante como alguien en permanente desarrollo; el principio de pertinencia que reconoce al adulto como un individuo que posee conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, valores; el principio de flexibilidad, que exige a las instituciones educativas ofrecer una dinámica administrativa y académica la cual favorezca y tenga en cuenta el desarrollo integral dentro de un contexto cultural, social y laboral; y el principio de participación que reconoce el valor del desarrollo de la autonomía y la responsabilidad ciudadana (individual) al momento de tomar decisiones. Coherente con lo anterior, las instituciones educativas, en su modalidad de educación de adultos tienen la responsabilidad de contribuir a disminuir el rezago educativo de una región, favoreciendo la inserción de este grupo en la vida laboral y comunitaria aportando a la dignificación de sus vidas.

Esta debe ser integral al atender seis ámbitos fundamentales que interactúan y confluyen simultáneamente: emocional, social cognitiva, estética, corporal y espiritual. Desde tal visión, se visualiza al adulto como un actor capacitado para que aprenda a aprender y aprenderse; que se adueñe del mundo y de sí mismo.

Actualmente, en Colombia la educación de adultos se ofrece a través de Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), en jornadas que pueden ser diurna o nocturna, sabatina o dominical, en modalidad presencial o semipresencial, abierta o a distancia. Cada uno de estos ciclos debe responder a objetivos claros y oportunos dinamizados por metodo-

logías activas y pertinentes. La educación de adultos dará prioridad a formas de enseñanza que tengan en cuenta las realidades, experiencias y expectativas del adulto en formación, quien se encuentra motivado, especialmente, por la contextualización y aplicación del conocimiento (Gajardo, 1983). De ahí, se debe prescindir de modelos tradicionales de enseñanza: verticales, autoritarios y repetitivos.

2. El currículo en la educación de adultos

Definir currículo resulta una tarea compleja. Los conceptos que existen sobre esta categoría educativa varían según los enfoques de origen, las cuales se derivan de la filosofía, paradigma o una ideología del que diseña y planifica el currículo. Dichos paradigmas curriculares revelan intenciones alrededor del tipo de hombre, de ciudadano, de profesional, de joven, de niño y de niña que se quiera formar, develando intenciones o intereses manifestados en ciertos énfasis (objetivos, contenidos, competencias, experiencias, entre otros). Es así como encontramos explicaciones al currículo desde enfoques técnicos, prácticos o socio-críticos (Grundy, 1998). Desde el enfoque técnico, el currículo parte del énfasis en los resultados, donde los objetivos y los contenidos ocupan un lugar de importancia. Este se asocia a la perspectiva tradicional (Posner, 2000) que presenta al currículo como la vía para la transmisión de la herencia cultural. En este sentido, se le confiere importancia al aprendizaje de contenidos que se han seleccionado por su carácter transcendental en la historia. Se asocia también a la perspectiva conductista o tecnológica, en la que el currículo, planificación, ejecución y evaluación están direccionados de acuerdo a lo que dicen los objetivos, que a su vez orientan y controlan el proceso formativo.

Otra de las perspectivas que se aproxima al enfoque técnico es la academicista, donde el currículo gira alrededor de los contenidos que se organizan a manera de disciplinas o asignaturas (Gimeno, 1992; Posner, 2005 y Pérez, 1996). Algunos

de los modelos curriculares más representativos de este enfoque son los propuestos por Tyler y Taba (1974) y Johnson (1970), quienes apuntan en señalar: ¿qué objetivos debe cumplir la educación?, ¿qué objetivos debe cumplir el estudiante?

Desde el enfoque práctico se presenta la visión de un currículo centrado en los procesos formativos, destacando en el centro, no los objetivos o los contenidos, sino al estudiante mismo, sus intereses y sus necesidades formativas. Este se corresponde con la perspectiva **interes naturalista** o experiencial como lo llamara Posner (2005). En él, se entiende la educación como aquel proceso que tiene como meta el desarrollo integral de la persona, para esto, se organizan experiencias que exploren potencialidades, fortalezcan capacidades y desarrollen la mente del individuo. Desde este enfoque, se piensa en las experiencias que se le presentarán al estudiante para contribuir a su desarrollo pleno e integral desde el aprender a aprender. En el enfoque práctico del currículo se destacan representantes como Coll (1986); Clark y Peterson (1989); Stenhouse (1998) y Gimeno y Pérez (2005). Aquí la pregunta central es: ¿cómo organizar el currículo de tal forma que contribuya al desarrollo de habilidades del pensamiento y le permita al docente comprender cómo aprende el estudiante para apoyarlo en su proceso formativo?

Más allá de lo anterior, cuando las acciones educativas y pedagógicas se realizan teniendo como ideal la formación de



un ser humano crítico, autónomo y que sea capaz de tomar decisiones documentadas teniendo como principio regulador la justicia y el bienestar social, se habla de un currículo emancipador o socio-crítico. En este sentido, el currículo nace y se articula desde y con la realidad que circunda al individuo, pues la formación, desde el escenario educativo, motivará y guiará al alumno a cuestionarse sobre ella, a interpretarla y a hacer sentir su voz para dar a conocer las posibles acciones que lo lleven a transformarse y transformar su entorno. El principal referente de esta perspectiva curricular es Paulo Freire (1970), quien se enfrenta a una educación bancaria apuntándole a una educación transformadora.

La educación de adultos exige un currículo, visto desde enfoques prácticos y si fuera posible, emancipador. Se requiere de currículos contextualizados que partan de la dialéctica de la necesidad social e individual, diseñados sobre la base de dos elementos: los sujetos participantes (educandos y docentes) y las realidades, tanto de la estructura curricular como de la social (Ferrández, 1989 y 2002). Lo anterior, es coherente con un currículo holístico orientado a desarrollar en los estudiantes su capacidad para aprender/enseñar, transformar y crear. Esta área (educación para adultos) exige entonces de procesos de enseñanza-aprendizaje trans-disciplinarios, donde el adulto interprete su realidad, aprenda y se comuniqué con ella, para luego actuar conscientemente sobre esta, modificándola en beneficio no solo personal, sino de su entorno social y natural.

Se requiere de una educación de adultos contextualizada, coherente con la política social, cultural, de empleo, con la política de innovación y con otras políticas que afecten a los jóvenes y adultos (Monclús Estella, Sabán, 2008). De ahí, la importancia del diseño y gestión de currículos basados en el desarrollo de competencias básicas que permitan formarse y actualizarse mediante el aprendizaje permanente, integrando todos los tipos de aprendizaje: el formal, el no formal y el informal (De Arriba, 2007).

Un currículo con estas características requiere un educador con competencias generales relacionadas con el diseño y utilización de recursos, medios y materiales para la promoción de propuestas socioeducativas. Y muy especialmente con

competencias para el diseño de experiencias contextualizadas desde una visión integral, que aseguren la participación del adulto desde estrategias que promuevan la comunicación, la resolución de conflictos, la autoestima, la autonomía y el liderazgo (Campero y Valenzuela, 2007).

En Colombia, una de las poblaciones que demanda la educación de adultos la constituyen los hombres y mujeres que han abandonado los grupos armados ilegales. En este sentido, la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) y el Programa de Atención Humanitaria al Desmovilizado (PAHD) del Ministerio de Defensa Nacional ofrecen a los que así lo desean, la oportunidad de convertirse en una persona independiente y útil a la sociedad.

La ARC se creó bajo el decreto número 4138 de 2011. Entre los servicios que ofrece esta agencia, se encuentran: la atención psico-social, la salud, la generación de ingresos, la formación para el trabajo y la educación. Con relación a este último punto, el organismo gestiona cupos con el Ministerio de Educación para la alfabetización o para cursar los niveles de básica primaria y básica secundaria dependiendo de lo que el reintegrado requiera. Lo anterior, se expresa en los planes estratégicos de dicha agencia, donde en uno de los apartados centrales se puntualiza en la gestión de la prestación del beneficio de educación académica a los desmovilizados en proceso de reintegración (ACR, 2012).



A las instituciones educativas en las que se inscriben las personas en proceso de reintegración, les corresponde ofrecer un currículo que sin ser exclusivo para esta población, atienda sus necesidades en cuanto a su formación integral y al desarrollo de competencias básicas y genéricas. Es aquí cuando la educación responde a una necesidad social que le ofrezca al estudiante adulto, elementos para que el individuo pueda tomar la rienda de su proyecto de vida, aportando al bienestar social.

3. El docente como actor promotor de e-competencias

A día de hoy, son aún profundas las desigualdades al momento de analizar el marco de desarrollo de las TIC en los escenarios de enseñanza en América Latina (Coca, 2009; Sunkel, 2007). Existe un amplio camino por recorrer en la tarea que tienen los docentes al momento de promover las e-competencias en el aula, relacionadas con el liderazgo para el cambio, el cosmopolitismo, la innovación, la adaptación al cambio y las habilidades mediáticas. Asimismo, todavía existen falencias en el desarrollo de competencias vinculadas con la aplicación de herramientas, de crítica, de autocritica y de reflexión frente al desempeño de una tarea concreta, con la capacidad de aplicación de procedimientos y técnicas en problemas específicos, gestión de la información, de proyectos, entre otras (Alles, 2009).

Pensar las TIC digitales como recursos para el desarrollo de las competencias y el aprendizaje significativo, resulta diferente al planteamiento de estas como escenario de aprendizaje. Por tanto, se hace cada vez más preciso el fomento de un conjunto de características que fortalezcan el aprendizaje relacionado con lo digital, tales como: el uso autónomo del tiempo y el espacio; la flexibilidad en el proceso de aprendizaje; el aumento de la diversidad de canales de acceso a la información; la interacción multi-localizada con otros agentes sociales; y la relación constituida entre el docente y los estudiantes en el aula.

Por ello, es necesario ubicarse en un momento en el que las competencias y los roles alrededor del aula están experimentando un conjunto de transformaciones, que requieren de una profunda reflexión y sobre todo, aceptación y aplicación por parte de quienes ejercen la labor docente en los escenarios de enseñanza.

El contexto tecnológico y la apertura de nuevos escenarios digitales de comunicación y acceso al conocimiento está trayendo consigo que el docente no pueda limitarse solo a proporcionar las clásicas estrategias de seguimiento y apoyo al aprendizaje del estudiante, sino que deba basarse en el fomento y promoción de mecanismos más sistemáticos y continuados al momento de llevar a cabo dicha labor, con el fin de promover mayor autonomía de estos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Coll, Mauri y Onrubia, 2006, Said, 2010). Ello, desde el aprovechamiento de las TIC como mediaciones pedagógicas. Lo anterior, compromete al maestro a ampliar el horizonte de estrategias interactivas que incluya, por ejemplo, la gama de portafolios que suelen ofrecerse al interior de los escenarios de enseñanza (enfocados mayoritariamente al seguimiento y evaluación de los aprendizajes), en los que se compilen los mejores trabajos elaborados a partir de la sinergia creada entre el docente y sus estudiantes.

La cultura de la hipertextualidad o integración de contenidos enlazados, así como el fomento del empleo de estas en la promoción de escenarios colaborativos virtuales interactivos y de nuevas dinámicas de enseñanza, más apegadas a la imagen del **entrenador**; pudiesen abonar el terreno para la promoción de un contexto pedagógico a nivel general, que contribuya a la promoción de mecanismos para el desarrollo integral de los estudiantes, en nuestro caso de interés, los adultos. Esta dinámica de promoción por la autonomía, flexibilidad e interrelación entre compañeros de estudio y el educador permitirá que ellos se capaciten para el oportuno reconocimiento de la información y en la exposición del conocimiento. Pero, sobre todo permitiría el fomento de un conjunto de competencias tanto en profesores como en alumnos, que contribuirían al aumento de los procedimientos de comprensión de las acciones sociales en las que se desenvuelven estos últimos, en contextos internos y externos a la clase (Dale, 1954; Molenda, 2003; San José University, 2004).

Monclús y Sabán (2008) afirman que la educación de adultos se inserta en la concepción de una educación a lo largo de toda la vida, donde son necesarias ciertas cualificaciones, como las relacionadas con la informática y las TIC. Lo que requiere una concepción diferente tanto del currículo como en las dinámicas del aula, que ofrece y aplica el docente dejando de lado los modos tradicionales de enseñar.

Según la Unesco (ConfiteA, 1999), el educador de adultos que tome la decisión de incorporar las TIC en la dinámica de sus clases debe privilegiar la selección de los recursos tecnológicos aplicados para la diversidad y la integridad de la cultura del alumno. Ello, sobre el principio en el que: lo importante es que el adulto se vuelva partícipe de las TIC, utilizando los diversos escenarios virtuales (por ejemplo, de la infraestructura cultural como pueden ser los museos, los medios de comunicación, los centros científicos, las bibliotecas) que enriquezcan su aprendizaje.

El Ministerio de Educación de Colombia (MEN) desde 2007 ha resaltado la importancia de la inclusión de las herramientas digitales como dinamizadoras de las prácticas pedagógicas de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, el MEN señala la necesidad de la actualización permanente de los maestros en cuanto al campo de las TIC “para ser mejores profesionales en sus áreas de desempeño y ser capaces de responder, en el campo personal y profesional, a las exigencias del mundo actual” (MEN, 2008, p. 2), y de esta forma, orientar a sus educandos en el conocimiento y análisis crítico de su realidad.

4. Metodología

El estudio expuesto en este trabajo se enmarcó en el enfoque cuantitativo de investigación y se define con un alcance exploratorio-descriptivo, ya que se pretende obtener una caracterización de la población en condición de reintegración en ambientes escolares en la ciudad de Barranquilla, Colombia. De acuerdo a ello, se tomó como base de estudio a los estudiantes matriculados en esa ciudad y las posibilidades que brindan las Instituciones Educativas a dicha población;

de apropiarse y aprovechar las potencialidades derivadas del uso de las TIC para su desarrollo económico y social.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario considerar tres unidades operativas de análisis: los estudiantes en condición de reintegración, los docentes que los atienden y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del centro académico que los acoge.

En ese orden de ideas, se define la población objeto de estudio como todas las Instituciones Educativas en Barranquilla, que brindan servicios educativos para adultos en condición de reintegración. De acuerdo a ello, 15 centros académicos cumplen con esta condición, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Cuadro N°. 1 - Número total de estudiantes matriculados pertenecientes al programa de reintegración de la Alta Consejería para la Reintegración (ACR) en Colombia

Institución Educativa	Número de estudiantes matriculados pertenecientes al programa de Reintegración
Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	71
Colegio Distrital San Luis	51
Institución Educativa Distrital Calixto Álvarez	35
Colegio Comunitario Distrital Pablo Neruda	34
Colegio Comunitario Distrital Villa del Carmen	25
Institución Educativa Despertar del Sur	23
Institución Educativa Distrital Juan Acosta Solera	14
Institución Educativa Sonia Ahumada	14
Institución Educativa Alfonso López	13
Institución Educativa Barrio Simón Bolívar	13
Instituto Técnico Nacional de Comercio	11
Institución Educativa Distrital La Esmeralda	8
Institución Educativa Distrital de Formación Técnica Diversificada Alberto Assa	6
Institución Educativa San Salvador	6
Colegio Jorge N. Abello	5
Total	329

* Fuente: Datos tomados a partir de información dada por la ACR para final de 2009.



análisis general centró su atención en tres aspectos básicos del documento: el componente teleológico, el componente pedagógico, y plan de estudios, y el gobierno escolar y otros organismos de democratización. Adicionalmente, se evaluó la inclusión de las TIC en el proyecto educativo de la IE en torno a tres ejes: dirección institucional, liderazgo, estructura institucional y cultura institucional.

A partir del marco muestral y la localización de la población objetivo, el trabajo de campo se ejecutó en siete Instituciones Educativas oficiales del Distrito de Barranquilla - de un total de 15 receptoras de población beneficiadas del programa de reintegración de la ACR - en las cuales se realizaron siete jornadas de recolección de información durante los meses de noviembre y diciembre de 2009, abarcando no solo estudiantes, sino también docentes, coordinadores y rectores. El trabajo de campo para este estudio consistió en la aplicación de los instrumentos diseñados y validados por parte de los investigadores, previa realización de una prueba piloto que permitió el ajuste de instrumentos y procesos.

5. Resultados

5.1. Caracterización de los estudiantes adultos matriculados desde la ACR en Barranquilla

Del grupo de estudiantes considerados en este estudio, un 64% manifestó tener o estar por debajo de los 30 años, mientras que un 27% se ubicó en el rango comprendido entre los 31 y 40 años, por lo cual se deduce que, en general la población incluida en esta investigación está conformada mayoritariamente por adultos jóvenes.

En cuanto al contexto socioeconómico de los encuestados, un 94,8% de los estudiantes manifestó estar clasifi-

A partir del universo poblacional, se plantea un diseño Muestral por conglomerados ya que esta técnica de muestreo es la más adecuada cuando *“los sujetos de la población a estudio están organizados en pequeños grupos muy poco homogéneos. Es decir, cuando la población la constituyen agrupaciones naturales como es el caso de una escuela”* (Ruiz, 2008: 81). Cada institución educativa se considera un conglomerado, donde se seleccionó una muestra aleatoria con un nivel de confianza de 90% ($\alpha=0,1$) y un margen de error (e) de $\pm 8\%$ compuesto por un mínimo de 82 estudiantes y 65 docentes.

Por otra parte, se aplicó un análisis cualitativo de los PEIs entregados por 11 de las 15 Instituciones Educativas seleccionadas para el desarrollo de este estudio. Para obtener información de las instituciones que no presentaron su PEI, se realizó un grupo de discusión en el que participaron los rectores y coordinadores académicos de dichas instituciones. El

cado en el nivel 1 del Sisben¹⁰ (ver tabla 1), evidenciando un contexto de vulnerabilidad socioeconómica al interior de este colectivo.

Tabla 1. Caracterización de estudiantes reintegrados por nivel (socioeconómico) del Sisben: sexo, número de hijos y ciclo de formación.

Características	Tipos	N	%
Sisben	Nivel 1	55	98,4
	Nivel 2	3	5,2
Sexo	Femenino	14	19,4
	Masculino	58	80,6
Número de hijos	Sin hijos	12	17,4
	De 1 a 3	43	62,3
	De 4 a 6	14	20,3
Ciclo de formación	I	24	33,3
	II	17	23,6
	III	12	16,7
	IV	9	12,5
	V	4	5,6
	VI	6	8,3

* Fuente: Elaborado por los autores.
Dato: N=72

En lo que se refiere a la distribución en la muestra de los estudiantes reintegrados participantes, la Tabla 1 ilustra que en gran proporción son padres de familia. Un 62% manifiestan tener de 1 a 3 hijos, un 20% informa tener de 4 a 6 hijos, mientras que un 17% no tiene hijos.

En cuanto al nivel de formación, se encontró que cerca del 74% de los encuestados cursaba los ciclos de forma-

ción adulta equivalentes a la educación Básica Primaria (Ciclos I, II y III), encontrándose el mayor número de estudiantes en ciclos I, que en términos generales equivale al

10- Es el Sistema de Información Colombiano que permite identificar a la población pobre potencial beneficiaria de programas sociales. El Sisben es un instrumento de focalización individual que identifica los hogares, las familias o los individuos más pobres y vulnerables; y los clasifica en niveles siendo el 1 el nivel más bajo según el puntaje obtenido (DNP, 2012). <http://www.sisben.gov.co>



grado de alfabetización. Por otra parte, se identifica una mayor proporción de varones (80,6%) en comparación a las mujeres, quienes representan solo el 20,4% siendo gran parte de estas cónyuges o compañeras de varones reintegrados.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden establecer los rasgos generales del perfil sociodemográfico de los estudiantes reintegrados en Barranquilla. En este sentido se caracterizan por:

- Encontrarse en condición de vulnerabilidad económica (clasificarse en el Nivel 1 del Sisben).
- Con pareja o familia, bajo la modalidad de unión libre.
- Matriculados en ciclos de educación inicial básica.
- Jóvenes de 30 años, en su mayoría.
- Mayoritariamente de sexo masculino.

5.2. Percepciones de las competencias docentes y tecnológicas

De la información presentada en la Tabla 2, se evidencia que un alto porcentaje de alumnos no conoce la formación de sus maestros, cercano al 30%. Por otra parte, un 27% se muestra indiferente al conocimiento de esta característica.

A pesar de lo anterior, el 83% de los estudiantes está satisfecho con la forma en que sus docentes desarrollan sus clases. Un 82% expresa satisfacción con la dinámica o el clima que se experimenta en el aula durante sus clases y un 94% indica que sus profesores se interesan personalmente por los resultados del proceso formativo de cada uno. Por otra parte, debe destacarse que un 22% de los estudiantes consultados no se encuentran satisfechos con el uso dado por los docentes al material de apoyo con el que cuenta la institución educativa.

Tabla 2. Percepción de los estudiantes sobre algunas competencias de los docentes

Pregunta/afirmación	Muy malo/muy en desacuerdo	Malo/en desacuerdo	Indiferente	Buena/de acuerdo	Muy buena/muy de acuerdo	n
Conoce usted el nivel de formación de los docentes de quienes recibe clase	20%	9%	27%	19%	26%	70
En términos generales, cómo califica la forma en que sus profesores dictan clases	0%	2%	15%	30%	53%	66
Las clases son agradables y amenas	7%	3%	7%	40%	42%	67
Las clases son agradables y amenas	7%	3%	7%	40%	42%	67
Qué tan satisfecho se encuentra con la forma en que transmiten el conocimiento tus profesores	4%	1%	19%	26%	50%	70
Cómo califica el nivel de tolerancia que tienen los docentes y miembros de la comunidad educativa en torno a la diversidad cultural, raza, religión y orientación política	1%	1%	20%	37%	40%	70
Los profesores se interesan personalmente porque asimile todo lo enseñado	0%	2%	5%	20%	74%	65
Cómo calificaría Ud. el uso del material didáctico y de clase, por parte de los docentes en el aula	6%	8%	8%	45%	33%	66
Cómo calificaría Ud. la organización y estructuración de los profesores a las clases que dictan	3%	1%	17%	30%	48%	69

* Fuente: Fuente: Elaborado por los autores.
Datos: N=72

En general, a partir de los datos expuestos en la **Tabla 3**, se aprecia que en los docentes existe una visión muy favorable en torno a las competencias tecnológicas que ellos poseen. Los maestros identifican como competencias de menor grado de desarrollo las relacionadas con la creatividad (47%), la capacidad de generar información/comunicación e innovación (33%), la capacidad de cons-

trucción de redes de conocimiento (39%) y la capacidad de establecer relaciones públicas desde Internet (35%). En cada uno de estos casos, los profesorado encuestados manifestaron tener un nivel de desarrollo medio.

Con base en los datos publicados en la **Tabla 3**, se puede establecer además un contexto en el cual los docentes a

cargo de estudiantes reintegrados reconocen poseer unas competencias tecnológicas básicas. Sin embargo, sostienen que se encuentran en medio de un escenario que requiere continuamente el fortalecimiento de competencias orientadas a la utilización adecuada, pertinente, eficiente y oportuna de las TIC.

Tabla 3. Percepción de los docentes sobre sus competencias tecnológicas

E-competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia	E-competencias según Alles (2009)	Nivel de desarrollo en el aula				
		Muy bajo	Bajo	Ni muy alto, ni muy bajo	Alto	Muy alto
Incorporar el uso de las TIC en la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las características de los alumnos, la escuela y la comunidad.	Creatividad	2%	8%	39%	38%	14%
	Pensamiento estratégico	2%	0%	6%	62%	30%
	Cosmopolitismo	0%	0%	9%	52%	39%
	Emprendimiento digital	0%	2%	15%	45%	38%
Manejar los conceptos y funciones básicas asociadas a las TIC y el uso de computadores personales.	Empoderamiento	0%	2%	12%	48%	39%
Utilizar herramientas de productividad para generar diversos tipos de documentos.	Resolución de problemas	0%	0%	18%	55%	27%
Utilizar herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica de acuerdo al contexto escolar.	Colaboración	0%	0%	0%	26%	74%
	Trabajo en equipo	2%	2%	15%	47%	35%
	Habilidades mediáticas	0%	2%	8%	42%	48%
Profundizar y actualizar sus conocimientos personales y profesionales utilizando las TIC	Compartir información/conocimiento	0%	0%	12%	61%	27%
	Innovación	0%	3%	30%	41%	26%
	Construcción de redes de conocimiento	2%	6%	33%	33%	26%
	Liderazgo para el cambio	0%	0%	20%	47%	33%
Profundiza Emplear las tecnologías para apoyar las tareas administrativo-docente	Relaciones públicas	0%	6%	29%	47%	18%
	Desarrollo de equipos de trabajo	0%	0%	9%	59%	32%
	Dirección de equipos de trabajo	0%	2%	12%	58%	29%
	Temple	0%	2%	17%	45%	36%
Identificar y comprender aspectos éticos y legales asociados a la información digital y a las comunicaciones a través de las redes de datos	Adaptación al cambio	2%	5%	11%	59%	24%

* Fuente: Fuente: Elaborado por los autores. Datos: N=72

Especialmente, teniendo en cuenta que estas permiten: la construcción de relaciones o redes de conocimiento, el establecimiento y promoción de informaciones/comunicaciones, y la promoción de la creatividad alrededor del conocimiento aprovechando los nuevos escenarios digitales. Todo, con la intención de favorecer un aprendizaje significativo y contextualizado con la realidad que el adulto reintegrado deberá prepararse para afrontar los retos que hoy están presentes en nuestra sociedad.

5.3. El fortalecimiento de las competencias tecnológicas desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Los aspectos teológicos del PEI de las instituciones analizadas resaltan el ideal de formar un ciudadano crítico y autónomo para la construcción de una sociedad justa, lo cual corresponde a un enfoque emancipador del currículo (Grundy, 1998). Sin embargo, no se evidencia cómo este componente se articula al plan de estudio. En los documentos revisados, de las 15 instituciones educativas que acogían a los estudiantes adultos en proceso de reintegración en Barranquilla se informaba sobre: la misión, la visión, los principios, los objetivos y metas formativas. Estos elementos, declaraban las intenciones de formación integral y de valores; propósito común en todos los centros educativos. No obstante, los componentes tecnológicos mencionados del currículo no revelan explícitamente la política de atención a la diversidad sociocultural, educativa y necesidades educativas. Es decir, no se explica la condición de inclusión como componente educativo y específicamente curricular.

En lo referente al plan de estudios, se encontró que los apartados relacionados con el componente académico (malla curricular, estándares, proyectos transversales, sistema de evaluación) expresan de manera casi literal o textual la información presentada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en sus documentos sobre lineamientos educativos. Fueron escasas las instituciones que presentaron una adecuación o adaptación de

estos a la realidad propia de la escuela. En ningún caso de las 15 instituciones educativas estudiadas, se observó: la descripción del plan de estudio, la inclusión o articulación de las TIC al currículo, la secuencialidad de los contenidos, la descripción de las estrategias pedagógicas, la forma de organización y gestión de los proyectos transversales. Las dinámicas que debieron ser asumidas como la inclusión y resolución de conflictos para la organización y desarrollo curricular no fueron mencionadas directamente en los PEI, por parte de ninguna de las instituciones estudiadas. Lo anterior, llama la atención especialmente cuando tales aspectos son relevantes en contextos de educación de adultos y en el apoyo al adulto reinsertado.

Se destaca el planteamiento de convenios interinstitucionales que la mayoría de las instituciones ha realizado, especialmente con el Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico, ITSA, y con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, con lo cual se explicita la intención de preparar a los estudiantes adultos para la vida productiva y el desarrollo de las competencias laborales. No obstante, en reuniones con coordinadores de los centros analizados, se hizo referencia a la falta de espacios para el aprovechamiento de estos convenios en jornadas vespertinas o nocturnas, las cuales acogen a la mayoría de adultos reintegrados.

Por otra parte, el componente referido al gobierno escolar y el manual de convivencia, es uno de los más detallados en los documentos recibidos y analizados. En este apartado, se explica la forma en la que están organizados los diferentes órganos del gobierno escolar (Consejo directivo, académico, Asociación de padres de familia, Consejo de estudiantes, entre otros) y las funciones de cada uno de sus miembros. Se subraya la importancia que se le otorga al rol del personero y al consejo estudiantil por la información obtenida. De esta manera, es válido afirmar que estos no pertenecen a la franja vespertina o nocturna, que es en la que se ofrecen los ciclos de educación de adultos.

Con relación a la integración de las TIC en el proyecto educativo de la IE y siguiendo el modelo MITICA¹¹ propuesto por la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (Edu-teka, 2012), se establece que en lo concerniente al eje de dirección institucional específicamente los indicadores relacionadas con el liderazgo institucional (existencia del Comité de TIC en la escuela, la existencia de un plan estratégico y presupuesto de TIC, la existencia de una política de capacitación permanente de los maestros, la obtención de fondos especiales para la participación en programas experimentales), no estaban reflejados de manera explícita en los Proyectos Educativos de las Instituciones (PEI). A pesar de ello, aparecen de forma marginal menciones a la suscripción de convenios con entidades gubernamentales y no gubernamentales relacionados con el tema de las TIC.

En lo que respecta a la estructura institucional, ningún centro contempla la figura de un coordinador del área de informática. Las funciones de este se delegan al docente del área. Por otra parte, solo una institución declaró en el PEI, la existencia de un equipo de gestión del uso de las TIC.

Desde el punto de vista de la cultura institucional, solo dos de las instituciones declararon de forma explícita en su proyecto educativo (específicamente en la misión institucional y en los objetivos institucionales) el interés por la incorporación de las tecnologías al currículo. En la gestión institucional, los proyectos educativos se refirieron a la existencia de procesos de sistematización de información académica utilizando las herramientas digitales. Solo dos instituciones educativas declararon utilizar mecanismos digitales, como los correos electrónicos para el desarrollo de la comunicación interna.

En el eje de recursos digitales, se encontró que solo dos instituciones hicieron referencia a la existencia de material audiovisual. Sin embargo, en estos casos no declararon el empleo de recursos como software y web, relacionados con los contenidos educativos. Las mismas instituciones fueron las únicas que manifestaron en el currículo decla-

rado en el PEI, la utilización de las TIC para la dinamización de los procesos de aprendizaje. Pero, no explican de manera detallada cómo se realiza esta mediación.

En materia de conectividad y acceso a nuevas tecnologías, es prudente diferenciar entre los avances en la incorporación de la infraestructura necesaria para soportar plataformas TIC en las escuelas, y la capacidad de las mismas para acceder de forma efectiva a la redes de comunicación. La **Tabla 4** permite resumir los principales indicadores disponibles en materia de infraestructura tecnológica de las 15 IE que atendían a la población re-integrada en Barranquilla al cierre de 2009.

Tabla 4

Perfil de infraestructura tecnológica de las 15 instituciones

Numero de IE	15
Número de aulas de cómputo	15
Número de equipos	278
Número de equipos en red	25
Número de equipos administrativos	34
Número de equipos educativos	244
% de equipos con conexión a Internet	93%
% de equipos con conexión a Internet mayor a 512KBps	13%
Relación alumno/computador	49 a 1

* Fuente: Secretaría de Educación de Barranquilla- 2009. Cálculos de los autores

Como se puede apreciar en la **Tabla 4**, la totalidad de las instituciones educativas analizadas cuentan con aulas de informática, lo que en teoría cubriría el número de sedes existentes. Si se tiene en cuenta que el número de equipos en las instituciones educativas es de 244, y se relaciona con el

11- El modelo MITICA en su propuesta para integrar las TIC al currículo escolar menciona cinco ejes fundamentales: Dirección Institucional, Infraestructura de TIC, Coordinación y Docencia de TIC, Docentes de otras Áreas y Recursos Digitales.

número de estudiantes matriculados para 2009, se encuentra que la relación alumno/computador de estas 15 instituciones es de 49 a 1. Este dato se encuentra muy distante a la media de 24 alumnos por computador a nivel nacional. Cabe anotar, que esto se caracteriza por un contexto en el que no se dispone información unificada y pertinente del estado de los equipos, mantenimientos y software instalados, entre otros aspectos relacionados con el funcionamiento de tales aparatos en las instituciones educativas.

En lo referente a conectividad, se encontró que el 93% de los equipos ubicados en las instituciones educativas donde se hallan los estudiantes adultos en proceso de reintegración analizados en este trabajo, tienen la posibilidad de conectarse a Internet. Sin embargo, solo un porcentaje reducido lo hace a velocidades de conexión superiores a 512Kbps. Esta característica dificulta de forma sustancial el acceso de los alumnos y docentes a portales y contenidos multimedia, y el aprovechamiento de servicios enriquecidos que demandan de una mayor capacidad de conexión como por ejemplo: participar en chat, trabajar con infografías, animaciones, visitar museos virtuales, entre otros. Los recursos propios de las Web 2.0 resultan muy difíciles de acceder con la velocidad de conexión mencionada, la cual debe ser dividida entre los procesos de transmisión y recepción de datos.

Lo hasta ahora mencionado, hace que la labor de aprovechamiento de las TIC en el proceso de enseñanza resulte casi imposible de lograr, o bien que sea realizado en los escenarios de aprendizaje con unas importantes limitaciones para el desarrollo de actividades básicas como revisión de portales, envío y recepción de correos electrónicos, uso de videochat, acceso a espacios virtuales de exposición y uso de juegos en red para el desarrollo de determinadas competencias. Lo anterior, dificultaría la existencia de un contexto educativo-formativo propicio para la incorporación de las TIC en los procesos de formación y en el desarrollo de una competencia genérica, requerida para el ciudadano del siglo XXI.



Conclusiones

Como bien se señaló al inicio de este capítulo, la educación de adultos debe responder a objetivos claros, pertinentes y oportunos. No obstante, el escenario visto desde el diseño de los proyectos educativos institucionales (PEI) en los que se articulan los diferentes currículos desarrollados desde las instituciones educativas que atienden a adultos reintegrados, parecen carecer de elementos que ayuden a una aplicación de las TIC como mediaciones pedagógicas frente al desarrollo de sujetos críticos y proactivos en la actual era digital y del conocimiento.

Se reconoce entonces, la importancia de organizar currículos prácticos o críticos que orienten el progreso del adulto en formación con respecto a competencias relacionadas en el aprender/enseñar, transformar y re-crear las realidades sociales donde se encuentran, esto con el apoyo de las TIC.

Otro aspecto que se estima útil de considerar es que, pese al elevado porcentaje de aceptación o percepción que tienen, tanto los estudiantes como docentes, en torno las prácticas pedagógicas en el aula y a las e-competencias existentes es necesario considerar algunas recomendaciones. El principal encargo le corresponde a los maestros, quienes deben fortalecer el empleo de materiales de apoyo para la aplicación de los planes curriculares y de clases, sacando un mayor provecho de los recursos TIC, de tal forma, que puedan presentarle a los estudiantes experiencias formativas pertinentes que los ayuden a avanzar en la construcción y re-creación de conocimientos para un aprendizaje significativo, apoyados en el aprovechamiento de los nuevos escenarios digitales.

Esto, si se relaciona con los datos expuestos en la aplicación curricular desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) implementado desde las instituciones educativas analizadas, nos marca un contexto en el que pese a la posibilidad de concreción y articulación de diferentes enfoques curriculares en estos escenarios de enseñanza, el tema de las TIC parece estar relegado a un segundo plano. Por tanto, la construcción del ser integral señalado al inicio de este apartado, en la actualidad parece centrarse desde una perspectiva tradicional o técnica de la escuela o institución, donde las herramientas continúan por fuera del proceso de enseñanza, al menos desde un contexto en el que se aprecie de forma clara el valor adicional que pueda aportar para la concreción de la formación de un ciudadano del siglo XXI, capaz de interesarse y beneficiarse de la avalancha informativa, de gestionar un conocimiento múltiple en ocasiones contradictorio y tomar decisiones frente a ella (Monereo, 2005).

En conclusión, hablar de e-competencia, si bien resulta ser un tema actual dentro del ambiente de enseñanza para adultos, en este caso en condición de reintegración caracterizado por un conjunto de rasgos

socio-económicos de desigualdad, el marco técnico y estructural de aprovechamiento de las TIC, así como el contexto curricular donde se debería articular este tipo de herramientas, carece de un contexto de aplicación real y efectivo que promueva la formación integral y pertinente de este segmento de población. Lo hasta ahora expuesto reafirmaría, por tanto, los señalamientos de Coca (2009) y Sunkel (2007) señalados en este capítulo, en torno al contexto de desarrollo de las TIC en América Latina.

Los hallazgos reportados marcan una realidad donde las competencias reales que manifiestan tener los docentes a cargo de la formación de este grupo de estudiantes, no cuentan con una infraestructura y un soporte institucional que ayude, desde la perspectiva de Coll, Mauri y Onrubia (2006) y Said (2010) al fomento de un contexto formativo autónomo, en el que la flexibilización de los procesos de aprendizaje; así como el aumento de una diversidad de canales de acceso a la información e interacción multi-localizada con otros agentes sociales, sean elementos viables de ser aplicados.

Asimismo, las limitaciones descritas en torno a lo que se dispone en las instituciones educativas para el desarrollo de las TIC y las e-competencias, obstaculizan la generación y fortalecimiento de procedimientos que ayuden a la comprensión de las acciones sociales en las que se desenvuelven los estudiantes, dentro y fuera de las aulas (Dale, 1954; Molenda, 2003; San José University, 2004).

Referencias

Alles, M. (2009). *Diccionario de competencias: la triología. Las 60 competencias más utilizadas (I)*. Buenos Aires: Granica.

Agencia Colombiana de Reintegración. (2012). *Atención a participantes: Servicios*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.reintegracion.gov.co>

Campero, C. y Valenzuela, M. (2007). *Diseño curricular por competencias de una licenciatura para educadores de adultos*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://decisio.crefal.edu.mx>

Clark, C. y Peterson, P. (1989). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock, M. C. (ed.). *La investigación de la enseñanza, vol. III*. Barcelona: Paidós. Pp. 443-539.

Coca, J. (2009, abril 16). *Latinoamérica está 12 veces más lejos de internet que los países desarrollados*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.tendencias21.net>

CONFITEA (1999). *Nuevas tecnologías de la información y educación de adultos. Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*. UNESCO: Hamburgo.

Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Generalitatde Catalunya.

Coll, C.; Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). *Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3(2), 29-41.

Dale, E. (1954). *Audio-visual methods in teaching*. New York, United States : The Dryden Press

De Arriba, J. (2007). *Educar para participar en educación de personas adultas mediante una alfabetización científica con orientación CTS*. Revista Iberoamericana de Educación, 44(2), pp. 1-7.

EDUTEKA (2012). *Renovación Pedagógica y Uso de las Tic en Educación. Uno de los temas del Plan Nacional Decenal de Educación*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.eduteka.org>

Fernández, A. (1989). *Modelos organizativos de la educación de adultos, en Q. Martín Moreno (coord.), Organizaciones educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Pp. 349-382.

- Ferrández, A. y otros (1989): *Métodos y técnicas en la educación de adultos*. Barcelona: Humanitas.
- Ferrández, A. (2002): *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gajardo, M (1983). *Educación de Adultos en América Latina*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.
- Jimeno, S. y Pérez, G. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata.
- Jimeno, J. (1992): *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Anaya.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículo*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, J. (2007). *Educación de Adultos: ¿Competencias para la vida o para el trabajo?* Revista Decisio, 16: 3-15.
- Johnson, H. (1970). *Currículo y educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Martínez,, J. (2006). *¿Qué es educación de adultos?* España: UNESCO.
- MEN (2008). *Programa Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC Programa estratégico para la competitividad Ruta de apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://wikiplanestic.uniandes.edu.co>
- Molenda, M. (2003). *Cone of Experience. Educational Technology: An Encyclopedia*. California, United States: ABC-Clio
- Monereo, C. (2005). *Internet y Competencias Básicas*. Barcelona: Grao.

Monclús, A. y Sabán, C. (2008). *La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación, 47: 159-183.

Pérez, A. (1996). *Autonomía profesional del docente y control democrático*. En varios autores, *Volver pensar la educación*. Madrid: Morata.

Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo*. España: McGraw Hill.

Ruiz, A. (2008). *La muestra: algunos elementos para su confección*. Revista d'Innovació i Recerca en Educació REIRE, 12(1): 75-88.

Said, E. (2010). *El docente ante el avance del ciberperiodismo en Colombia*. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 7(1): 27-44.

SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY. (2004). *The Dale's Cone of Experience*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.sjsu.edu/depts/it/itcdpdf/dale.pdf>

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.

Sunkel, G. (2007). *Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en la educación. Desafíos para las políticas públicas en América Latina*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.oei.es/tic/santillana/sunkel.pdf>

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

UNESCO (1976). *Actas de la Conferencia General. Volumen 1*. París: Unesco.



Capítulo 6

Entornos inmersivos para la formación de médicos de atención primaria

María del Carmen Gálvez de la Cuesta
Grupo Ciberimaginario
Universidad Rey Juan Carlos (España)
carmen.galvez@urjc.es

María del Carmen Gertrudis Casado
Grupo Ciberimaginario
Universidad Rey Juan Carlos (España)
carmen.gertrudis@urjc.es

Introducción

En el año 2006, la Federation of American Scientists (FAS) reconoció los juegos como recursos eficaces de aprendizaje admitiendo que *“la enseñanza de contenidos académicos a través de juegos educativos mejoraba el pensamiento crítico de los alumnos y su proceso de evaluación”*. Desde aquel momento el e-learning conocido hasta el momento resurgió, para adaptarse a aplicaciones cercanas al mundo del videojuego, que trataban de hacer más atractivo y usable el concepto de aprendizaje virtual.

Desde los videojuegos educativos a los simuladores de realidad virtual, son amplias y diversas las experiencias que han dotado a los sistemas de enseñanza-aprendizaje en línea de un nuevo aspecto y, particularmente, de una nueva forma de distribuir conocimiento. Tal es su influencia, que incluso ha facilitado un cambio de rol tanto en la figura del docente, como en la del discente.

Los *Serious Games*¹³ han irrumpido en la formación para adultos, aunque siguen manteniéndose muchas reticencias desde el punto de vista empresarial a la hora de entender la fusión entre juego y aprendizaje (Pavia & Óscar, 2010).

Muchas empresas en el ámbito del *e-learning* han iniciado su andadura en el desarrollo de videojuegos o simuladores formativos en diversidad de plataformas. Desde el reaprovechamiento de entornos de videojuego común, hasta la formación de completos mundos virtuales en los espacios de Second Life, las iniciativas han sido múltiples.

En definitiva, se ha optado por tratar de modificar el estado de presencia de quien está frente a un aprendizaje *online* (intentando sustituir la ausencia del docente y la soledad ante la pantalla) por la inmersión en espacios virtuales próximos a la realidad y, ante todo, muchos más atractivos. Un entorno inmersivo para la formación debe estar dotado de elementos suficientes para lograr una colaboración activa de los usuarios, así como espacios de integración de recursos compartidos y de intercambio de experiencias comunes. En el caso específico de los entornos inmersivos destinados a la formación de médicos, este aspecto se destaca especialmente, ya que habitualmente es complejo que los profesionales de este sector

establezcan dinámicas de colaboración y distribución de la información en el mismo espacio de trabajo, generalmente por falta de tiempo y exceso de dedicación.

Branda y Clèries (2007) indican la necesidad de definir aún cuestiones diversas en el marco de la formación virtual para el colectivo médico:

Considerando la importancia que tiene la comunicación y el desarrollo de habilidades relacionadas a ella, cabe añadir que aún quedan por definir aspectos de gran importancia como son el qué, el cómo, el dónde y el cuándo los profesionales de la salud deben aprender distintos aspectos de esta área de conocimiento. (p. 67)

Sin embargo, parece claro y no discutible, que el intercambio de información y conocimiento entre este colectivo es una característica muy destacada a tener en cuenta, y una forma de contribuir al desarrollo de proyectos e ideas de conjunto.

1. Objetivo

Establecer un modelo estructural que defina las características y tipología que deben reunir los espacios de colaboración, y herramientas de intercambio de información y difusión de conocimiento, en un entorno inmersivo dedicado a la formación de médicos.

2. Metodología

La metodología utilizada para el desarrollo de los objetivos establecidos se ha basado en el estudio, búsqueda y selección de criterios definidos como indispensables en la integración de redes sociales, espacios colaborativos y de intercambio de conocimiento, en plataformas e-learning, así como su adecuación a un entorno inmersivo de formación para médicos.

3. Entornos inmersivos para la formación de médicos: herramientas de comunicación

Un entorno inmersivo busca ante todo generar en el usuario una sensación de acogimiento, de introducción a una realidad específica diferenciadora de la propia. En el caso de los entornos inmersivos aplicados a la formación, la capacidad de los mismos para lograr que el usuario logre esa sensación de introducción a una realidad específica será la mejor forma de inducir a un aprendizaje activo y consecuentemente efectivo. Igualmente, el entorno debe ser sencillo y de fácil manejo, teniendo en cuenta que los cibernautas pueden tener distintos niveles de competencia digital.

Para evitar que un contexto de formación se convierta en un mero depósito de información unidireccional es necesario implementar herramientas que favorezcan la interacción de los usuarios con el sistema y entre ellos mismos. Precisamen-

te, una de las principales razones que pueden hacer diferenciador un entorno inmersivo de formación para médicos, es la configuración de la red y la interrelación entre los individuos.

A pesar del creciente interés que las herramientas Web 2.0 (blogs, redes sociales, wikis, foros, etc.) despiertan entre la comunidad científica, todavía hoy son muchos los que reconocen la falta de conocimientos y habilidades para utilizar eficientemente estas tecnologías (Boadillo, 2011), motivo por el que la inclusión de estas en los entornos de formación favorece la adquisición de destrezas para el desenvolvimiento futuro en otros entornos de interrelación entre profesionales del ámbito médico y sanitario.

Tal y como señalaban Mira, Llinás y Aibar (2009), a pesar de que cada vez son más los médicos, tanto en el ámbito hospitalario como en Atención Primaria, que utilizan Internet para contactar y compartir información con otros profesionales, todavía la mayoría reconocen que su uso prioritario es para la búsqueda y recuperación de contenidos, especialmente en lo que a publicaciones científicas se refiere.

Para lograr que la inmersión en el espacio formativo sea mucho más plena, es indispensable generar una serie de herramientas que facilitan la comunicación y prioricen el establecimiento de redes de contacto entre los distintos usuarios.



Estas permiten conocer las necesidades desde nuevas perspectivas para innovar y dar solución a los problemas que se plantean. Igualmente, se perfilan como espacio alternativo a la formación tradicional, promoviendo el aprendizaje y la reflexión sobre la propia experiencia, permitiendo la creación de comunidades que facilitan el aprendizaje, promoviendo un marco de intercambio que puede convertirse en un instrumento innovador para la formación y el desarrollo profesional docente. (Vidal, Vialart & Hernández, 2012, p.160)

Diferenciaremos a continuación, las características más importantes que deben reunir las herramientas de comunicación:

3.1. Foros de comunicación

Contienen algunas funcionalidades indispensables y otras que pueden ser variables en función de la dimensión del entorno inmersivo o aplicación:

A. Características:

- Clasificación por temas y etiquetas.
- Estructura en categorías y subcategorías.
- Capacidad para crear hilos de comentarios y réplicas a los mismos.
- Sistema de moderación (completo o secundario, según la elección del Administrador).

B. Tipología:

- **Foros generales.** Planteados por administradores o usuarios, deben centrarse en temas genéricos de la formación correspondiente y generar espacios de comunicación primarios, que inviten a la participación en el resto de herramientas.
- **Foros de temática sanitaria específica.** Generados de acuerdo a casos clínicos objeto de la formación que se realiza en el entorno inmersivo. Sugerirán cuestiones

suficientemente articuladas para lograr la discusión y las aportaciones del alumnado usuario.

- **Foros por perfil o preferencias.** Es conveniente la creación de foros por perfil, que permitan a usuarios con intereses comunes, dirimir dudas, discutir conclusiones o compartir experiencias surgidas de situaciones semejantes.

Es conveniente que los foros permanezcan abiertos durante un tiempo determinado en función de su clasificación. Es la mejor forma de orientar el debate y fomentar su dinamismo.

Algunos ejemplos de la dinámica de uso de los foros en redes de comunicación médica son el espacio de intercambio de opinión 'Casi Médicos'¹⁴, o desde un punto de vista más institucional, el Foro de Médicos de Atención Primaria del Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos de España¹⁵.

14- www.casimedicos.com. Portal de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Santiago de Compostela.

15 Foro para Médicos de Atención Primaria, de la Organización Médica Colegial de España. <http://www.cgcom.es>

Imagen 1. Portal de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Santiago de Compostela.

Para saber estas cosas
Casi Médicos
Para aprender más

Perdido en internet,

ARTICULOS » AVISOS » NOTICIAS » SECCIONES » VARIOS

EVENTOS

EXAMEN MIR

Abril 2012 - Actos asignación de plazas

10/05/12 - Incorporación a plaza

SE HABLE DE...

Tablón de Anuncios • OVIEDO-ALQUILER PRECIOSO PISO MIR 2012

CATEGORY ARCHIVES: LOS FOROS

6 septiembre 2011 Los Foros Secciones No comments

Nuevos subforos

nuevos foros

Facultad de Medicina de Albacete y Facultad de Medicina de Ciudad Real

<http://www.casimedicos.com/foro/2010/forum285.html>

Universidad Carlos III

<http://www.casimedicos.com/foro/2010/forum285.html>

saludos

SÍGUENOS LA PISTA

t f s+ i RSS M

libros de medicina -5%

Material Médico zibelesmedica

5% de Descuento CODIGO CASIMEDICOS

WOLTERS KLUWER | LIPPINCOTT WILLIAMS & WILKINS

Envío Gratis -5% dto.

Fuente: www.casimedicos.com

Imagen 2. Foro para Médicos de Atención Primaria, de la Organización Médica Colegial de España.

Foro de Médicos de Atención Primaria

Lun, 03/26/2012 - 11:00 - foro_ap

0 Comentarios

El Foro de Médicos de Atención Primaria aglutina a todas las organizaciones profesionales de médicos de Atención Primaria de ámbito estatal. Nuestro único propósito es defender la calidad del ejercicio de la Medicina en dicho nivel asistencial, promoviendo la mejora del mismo mediante una acción concertada de todas las organizaciones junto a las Administraciones públicas y el conjunto de la sociedad.

[Leer más](#)

Áreas de Trabajo

- Acceda desde aquí a nuestras Áreas de Trabajo:
- Incapacidad Temporal
- Liderazgo del Médico
- Burocracia en Consulta
- Capacidad de Resolución

Fuente: www.foromap.es

3.2. Grupos de trabajo o talleres

Permite a los usuarios disponer de una herramienta que facilita la creación de grupos de trabajo públicos o restringidos. El creador del grupo de trabajo actuará como moderador, siendo el responsable de establecer más moderadores entre los miembros del grupo. Además deberá ser capaz de formar categorías de grupos por líneas temáticas o de interés.

Es recomendable que los grupos de trabajo dispongan de varios servicios alternativos que mejoren la capacidad de los usuarios para comunicarse entre sí y puedan a su vez, intercambiar información o aclarar dudas con suficiente facilidad:

A. Servicio de mensajería privada

La herramienta permitirá el envío de mensajes de texto a los demás usuarios. No obstante, esta acción no debe conllevar necesariamente que quien lo envía sea un contacto de quien lo recibe.

A su vez, debe permitir:

- Envío a múltiples receptores.
- Almacenamiento de los mensajes enviados.
- Posibilidad de notificaciones sobre nuevos mensajes al mail personal del usuario.

B. Servicio de Chat

La implementación del servicio de chat permite la comunicación síncrona entre múltiples usuarios conectados al entorno.

- **Chat público.** Mostrará una lista de los usuarios conectados y permitirá visualizar en una línea, la conversación que está en desarrollo.

- **Chat privado.** Permitirá una conversación privada con uno de los avatares presentes en el escenario del entorno inmersivo, en el que el usuario está situado. Se aconseja que los chats privados aparezcan como ventanas flotantes en la pantalla, con el fin de que el usuario pueda ubicarlo donde crea conveniente.

Como ejemplo destacado del uso de grupos de trabajo en entornos de colaboración, debemos referirnos a los que incorpora la Sociedad Española de médicos de Atención Primaria¹⁶.

Imagen 3. Grupos de Trabajo de la Sociedad Española de Médicos de Atención Primaria.



Fuente: www.foromap.es

4. Entornos inmersivos para la formación de médicos: herramientas colaborativas y de distribución del conocimiento y la información

Los entornos inmersivos de formación han de disponer de herramientas que ayuden a los usuarios a recolectar información, y al tiempo, faciliten la colaboración entre los mismos.

Estos recursos deben quedar claramente visibles en su disposición en el entorno inmersivo, para facilitar lo más posible la colaboración entre los internautas.

4.1. Noticias y eventos

La generación de noticias e información sobre eventos puede ayudar a que la comunidad virtual se consolide, al tiempo que los usuarios distribuyan entre sus compañeros de aprendizaje, información relevante. Es aconsejable que las noticias se cataloguen en función de categorías.

Los eventos, por otro lado, pueden ser generados por los propios individuos de manera regular.

4.2. Blog

El blog de un entorno inmersivo para la formación debe articular las noticias, opiniones y comentarios que surjan en la actualidad tecnológica-sanitaria.

Sería posible definir dos tipologías diferentes:

- **Blog personal.** En este, un mismo y único autor escribe y registra todas las entradas, las cuales deben estar ineludiblemente referidas a la tecnología sanitaria, pero tiene un campo más amplio de actuación que el blog temático.
- **Blog temático.** Podrá ser un elemento referido a un tema específico, respecto al cual uno o varios autores escriben y publican periódicamente las entradas.

4.3. Social Bookmarking: enlaces

Esta opción permitirá la creación de un espacio común de intercambio de información, de tal modo, que al seleccionarlo, dirija a los usuarios a la página inicial en la que se encuentra la información que se desea compartir.

4.4. Documentación audiovisual

Es conveniente generar un espacio donde los usuarios puedan compartir documentación audiovisual de interés para el resto de los participantes y aporten información destacada. No obstante, es oportuno y recomendable que se supervise la incorporación de estos materiales audiovisuales, así como revisar su posible obsolescencia.

4.5. Artículos

En este espacio se puede proponer al usuario la incorporación de documentación científica de elaboración propia, que desee compartir con el resto de la comunidad científica que participa del entorno inmersivo. Igualmente, el espacio puede estar abierto a los comentarios o discusiones que se presenten entre los distintos usuarios. Los textos podrán ser etiquetados y localizados a

través de un buscador de palabras claves y etiquetas; y de nubes de etiquetas. Igualmente, es conveniente que puedan ser categorizados por palabras claves.

Imagen 4. Herramientas colaborativas en un entorno inmersivo



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

A la hora de desarrollar un entorno inmersivo destinado a la formación de usuarios profesionales es tan importante la implementación de los contenidos formativos, como la generación de un espacio virtual convincente, próximo a las demandas y las expectativas del alumnado potencial, más aún cuando este pertenece a un colectivo profesional específico. Para ello, es necesario dotar el espacio virtual de herramientas y recursos que favorezcan la inmersión de los individuos en el entorno y su interrelación, como elemento dinamizador del aprendizaje, buscando, más allá de la conexión en red la implicación e interacción cooperativa de todos los miembros vinculados por intereses comunes de aprendizaje (Suarez Guerrero, 2010).

Se deberán elegir cuidadosamente las herramientas que mejor se adapten a los requisitos funcionales de los cibernautas, para lo cual es indispensable que el usuario final se convierta en la figura central del proceso de diseño y desarrollo del entorno, realizando siempre un detenido y conveniente estudio de perfiles previo.

Las herramientas seleccionadas deben ser fácilmente manipulables por los usuarios, con el propósito de convertirse en verdaderos medios a través de los cuales logren los fines de formación y comunicación. De esta manera, será conveniente tener en cuenta el panorama tecnológico para incluir aquellas que resulten más familiares en su uso, reduciendo así el esfuerzo cognitivo del usuario. Igualmente, se tratará de incluir recursos que favorezcan la adquisición de destrezas para que el internauta en su práctica profesional habitual, logre desenvolverse con facilidad en otros entornos colaborativos en la red, que le permitan ampliar y compartir información y conocimientos.

Inmersión en el conocimiento, en el aprendizaje y sin duda en la comunicación, caracteriza el modelo presentado como una propuesta alternativa al modelo de formación tradicional online, donde prima la comunicación unidireccional, promoviendo un espacio de intercambio en el que la participación de cada miembro se convierte en un valor añadido para la formación del resto de usuarios. Lejos de generar un contexto exclusivo en cuanto a reglas y funcionamiento, trata de adaptarse a las necesidades reales de la red, favorece la adquisición de competencias de alfabetización mediática y promueve la colaboración y el intercambio como medio para gestionar eficientemente la información y generar nuevos conocimientos.

Referencias

Badillo, R. (2011). *Aplicaciones y Estrategias Web 2.0 en la Educación Médica*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://rcientificas.uninorte.edu.co>

Branda, L. & Clèries, X. (2007). *La comunicación en el ámbito de la salud*. Educación Médica, 10(2), 67-68.

Camacho, J.; Chiappe, A. & López, C. (2012). *Blended Learning y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.ems.sld.cu>

Fundación Educación Médica. (2006). *Ser médico hoy. Retos del nuevo profesionalismo médico en España*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <https://www.cgcom.es>

Federation of American Scientists. (2006). *Summit on Educational Games*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.fas.org/gamesummit/>

Herrera, M. (2006). *Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>

Mira, J.; Llinás, G.; Lorenzo, S. & Aibar, C. (2009). *Uso de internet por médicos de primaria y hospitales y percepción de cómo influye en su relación con los pacientes*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: http://www10.gencat.net/catsalut/rsb/farmacia/efarma/articles/prof_internet_CIP.pdf

Pavía, R. & Dalmau, O. (14 de Diciembre de 2010). *Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: http://www.il3.ub.edu/galleries/documents_home/video_juego_formacion.pdf

Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC

Vidal, M.; Vialart, N. & Hernández, L. (2011). *Redes de aprendizaje*. Recuperado el 8 de agosto de 2012, del sitio Web: <http://www.ems.sld.cu>

Perfil de los editores

Gaspar Brändle

Profesor de Sociología en la Universidad de Murcia (España). Es Doctor por la Universidad Complutense de Madrid y Especialista en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos por el Centro de Investigaciones Sociológicas. Ha sido investigador visitante en las universidades de Maryland (EEUU) y UniNorte (Colombia). Trabaja sobre el significado social del consumo, la sociabilidad virtual en el contexto de la Web 2.0 y los efectos no deseados de las campañas de comunicación contra la violencia.

Elías Said-Hung

Sociólogo de la Universidad Central de Venezuela y doctor por la Universidad Complutense de Madrid en Tecnología, Estructura y Tratamiento de la Información. Actualmente, se desempeña como docente/investigador del Departamento de Comunicación Social y Periodismo, y director del Observatorio de Educación de la Universidad del Norte.



Colombia Digital

Corporación Colombia Digital
Bogotá, Colombia
www.colombiadigital.net