

Participación en la formación a través de Internet. Una propuesta de Blended Learning Dialógico desde colectivos normalmente excluidos de la virtualidad

Laura López Calvo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

PROGRAMA DE DOCTORADO

Formación del Profesorado: Práctica Educativa y Comunicación

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Arte, comunicación interactiva y educación

PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN A
TRAVÉS DE INTERNET. UNA
PROPUESTA DE BLENDED LEARNING
DIALÓGICO DESDE COLECTIVOS
NORMALMENTE EXCLUIDOS DE LA
VIRTUALIDAD

Tesis Doctoral presentada por:

Laura López Calvo

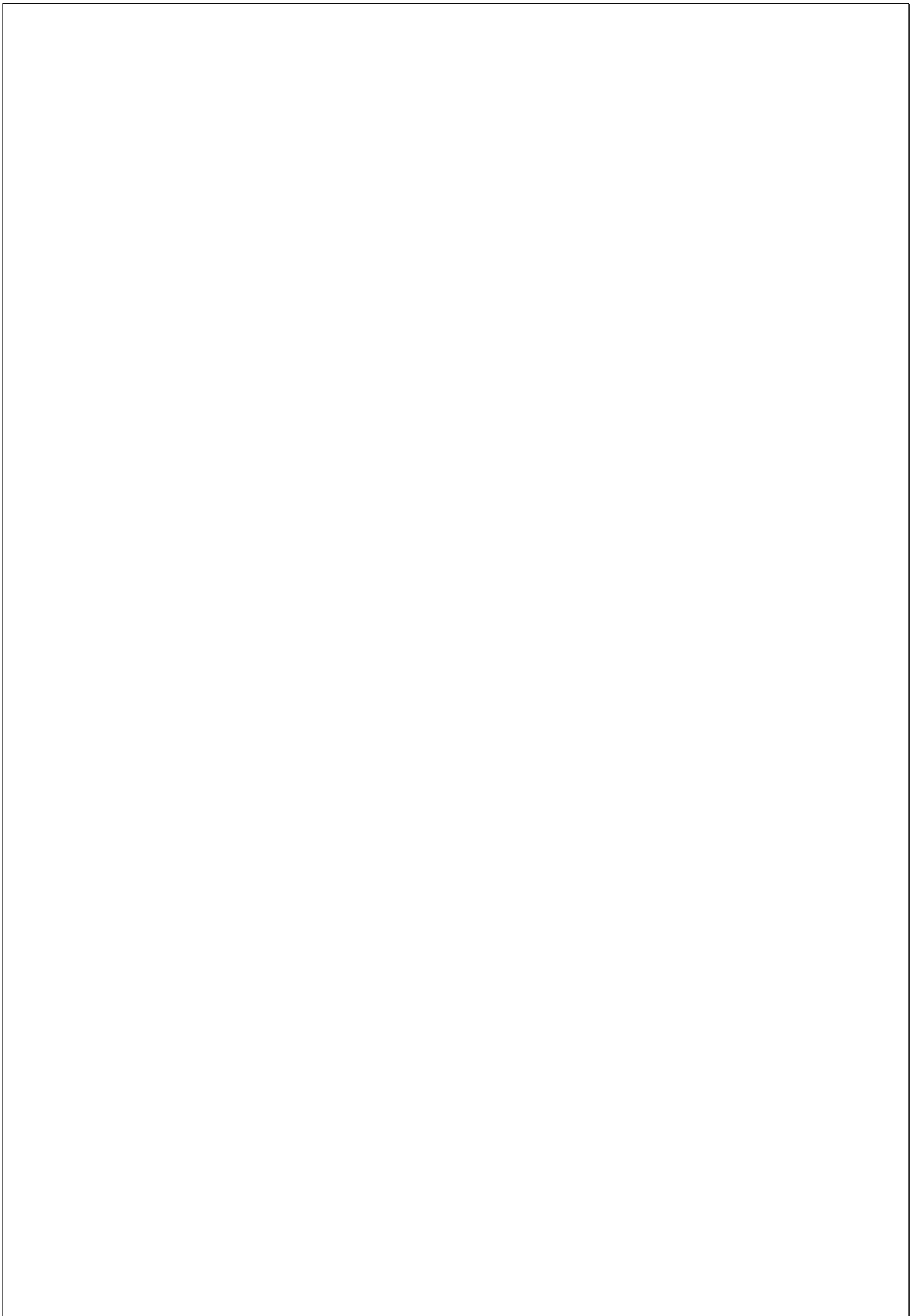
Dirigida por:

Dr. José Ramón Flecha García

Dr. Antonio-Ramón Bartolomé Pina

Barcelona, 2013

Esta tesis doctoral ha recibido el apoyo económico de la *Agència de Gestió d'Ajuts
Universitaris i de Recerca* de la *Generalitat de Catalunya*.



A Dani, causa del brillo en mis ojos.
A Lucía, el Sueño de mis sueños.

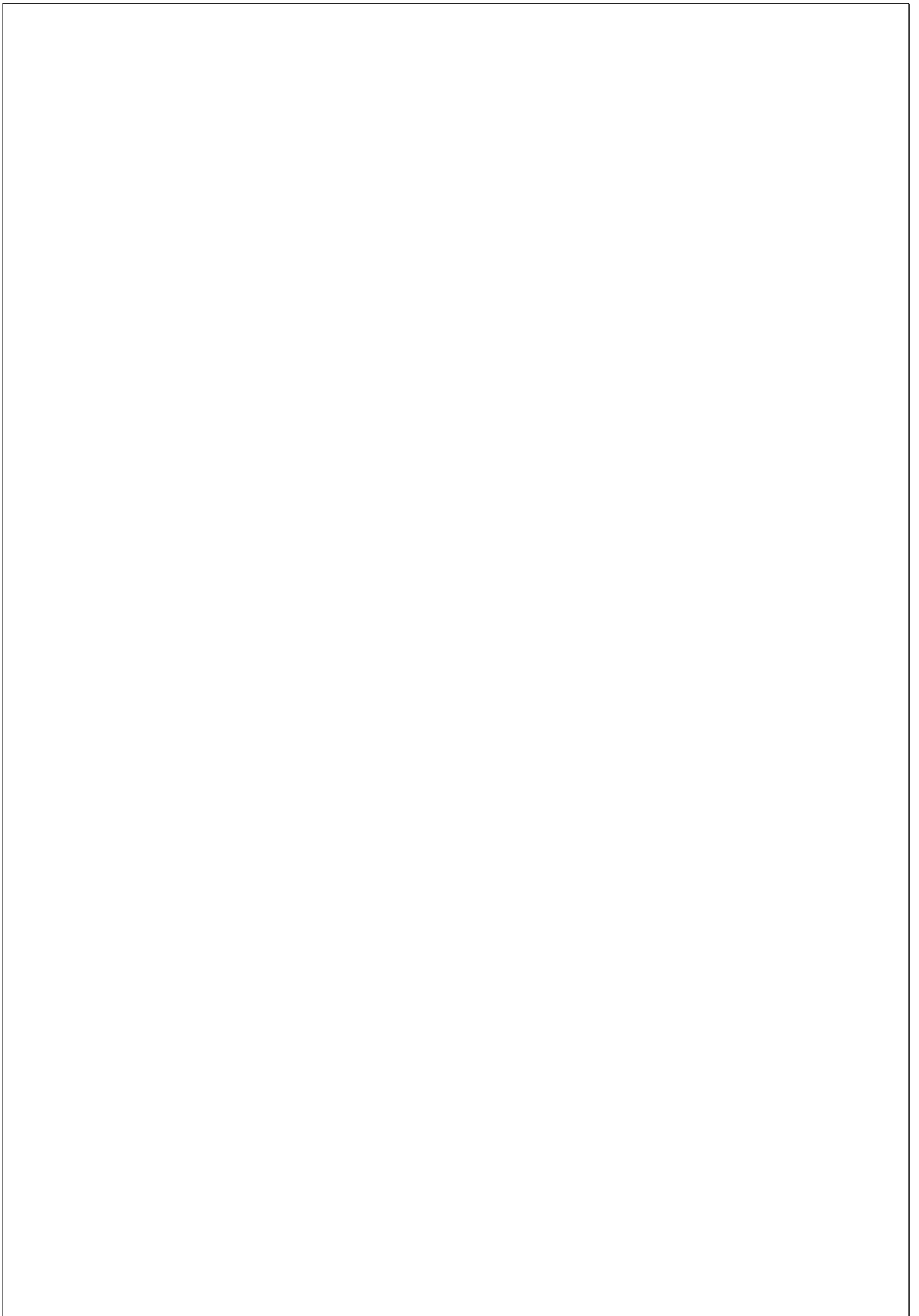
A mi padre y mi madre, os dedico esta tesis con la mayor de las emociones. Con vuestro
esfuerzo habéis inculcado mi pasión por el estudio.
A mis hermanas, cuñados, cuñada, sobrinos y sobrinas, gracias por tanto.
A Rafa, la lucha continua. Contigo.
A mis amigos y amigas, a la Funfi, a las Fantásticas, gracias por ese “bucoliquismo”.

Esta tesis doctoral no se habría hecho realidad sin la ilusión y el apoyo de muchas y muchas personas con las que he viajado y viajo dentro del apasionante mundo de la comunicación y la educación. Sin el saber y el apoyo de cada una de las personas de CREA este viaje no hubiera sido posible. Gracias.

Un viaje que tomó sentido hace ya muchos años a través de conversaciones mantenidas con una de las personas más científicas, comprometidas y con mayor calidad humana que he conocido, Pato.

Con la lectura de Paulo Freire y de la mano de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, sobre todo de sus participantes, descubrí y comprobé el valioso poder que tiene la educación transformadora para superar las más duras realidades. Sin este sentido, mi caminar en estos últimos años hubiera sido mucho más difícil.

Gracias a mis directores, Ramón y Antonio por vuestras contribuciones, vuestro compromiso hacia este proyecto, vuestra paciencia y vuestro apoyo durante estos años. Ser alumna vuestra ya en la licenciatura me hizo descubrir que un mundo mejor a través de la tecnología era posible.



RESUMEN

Las personas de colectivos normalmente excluidos de la virtualidad deben enfrentarse y superar importantes barreras en la incorporación de las TIC en su vida cotidiana. Incluida su formación.

Políticas europeas y actuaciones impulsadas tanto desde la academia como de movimientos sociales han ido abriendo el camino para la generación de un e-learning más inclusivo, ámbito en el que se sitúa esta tesis doctoral.

La investigación realizada ha validado y ofrece un modelo dialógico de formación semipresencial potenciada por la tecnología para colectivos normalmente excluidos de la virtualidad. El modelo *Blended Learning Dialógico*, basado en las aportaciones del *Aprendizaje Dialógico*, amplía las posibilidades de participación de toda la comunidad educativa en todas las fases de la formación, incluida la selección y el desarrollo de las tecnologías utilizadas. Sus principales aportaciones son:

1. No establece ningún tipo de requisito previo para participar en la formación semipresencial potenciada por la tecnología.
2. Pasa del concepto de estudiante al de participante de la educación. Ampliando la posibilidad de participación de éstos a la toma de decisiones, la evaluación y el propio proceso educativo.
3. Se desarrolla e implica a toda la comunidad entendiéndola no sólo como destino de la enseñanza, sino como fuente de los aprendizajes y de la inclusión.

Esta tesis doctoral sigue la siguiente estructura:

En un primer capítulo se define el objeto de estudio y se aportan datos estadísticos sobre los CNEV y su presencia dentro de la Educación de Personas Adultas.

El segundo capítulo recoge el diseño metodológico así como la perspectiva metodológica seguida.

El tercer y cuarto capítulos presentan el marco teórico para el estudio de la inclusión y participación dentro del e-learning en la Educación de Personas Adultas y recogen datos sobre la apertura del e-learning a otros colectivos no tradicionales.

El capítulo quinto se centra en la validación y presentación del Modelo de BLD que incluye la voz de colectivos normalmente excluidos de la virtualidad a lo largo de todo el proceso formativo, incluyendo la toma de decisiones de la misma.

Finalmente, en el capítulo dedicado a las conclusiones se corroboran la hipótesis principal y las subhipótesis planteadas.

ABSTRACT

People belonging to collectives normally excluded from the virtuality (CNEV) have to face and overcome important barriers in the incorporation of ICT to their daily lives. It also includes their learning as well.

European policies and actuations promoted by academic and social movements have paved the way to generate a more inclusive e-learning; field in which this dissertation is placed.

The research carried out has validated and offers a dialogic model of blended learning for collectives normally excluded from virtuality. The Dialogic Blended Learning (DBL), based on the contribution of Dialogic Learning, increases the possibilities of participation to the educative community in all phases of training, including the selection and development of the used technologies. Their main contributions are:

- It does not establish any previous requirement to participate in blended learning.
- Overcame the traditional concept of learner to participant in education. It enlarges the possibility of participation to all the spheres of the educative process, including the decision-making and evaluation processes.
- It develops and involves the whole educative community, understood not only as the destiny but as the origin of learning and of inclusion.

This dissertation has the following structure: The first chapter defines the subject of study and presents the statistics about CNEV and their presence in Adult Education. The second chapter collects the methodological design as well as the methodological approach. Third and fourth chapters present the theoretical framework to study the inclusion and participation of e-learning inside adult education and collect data about opening e-learning to non-traditional collectives. The fifth chapter is focused on the validation and presentation of the DBL Model, which includes the voice of CNEV along the complete learning process, including the decision-making process. Finally, in the chapter of conclusions, the main hypothesis and sub-hypothesis stated are corroborated.

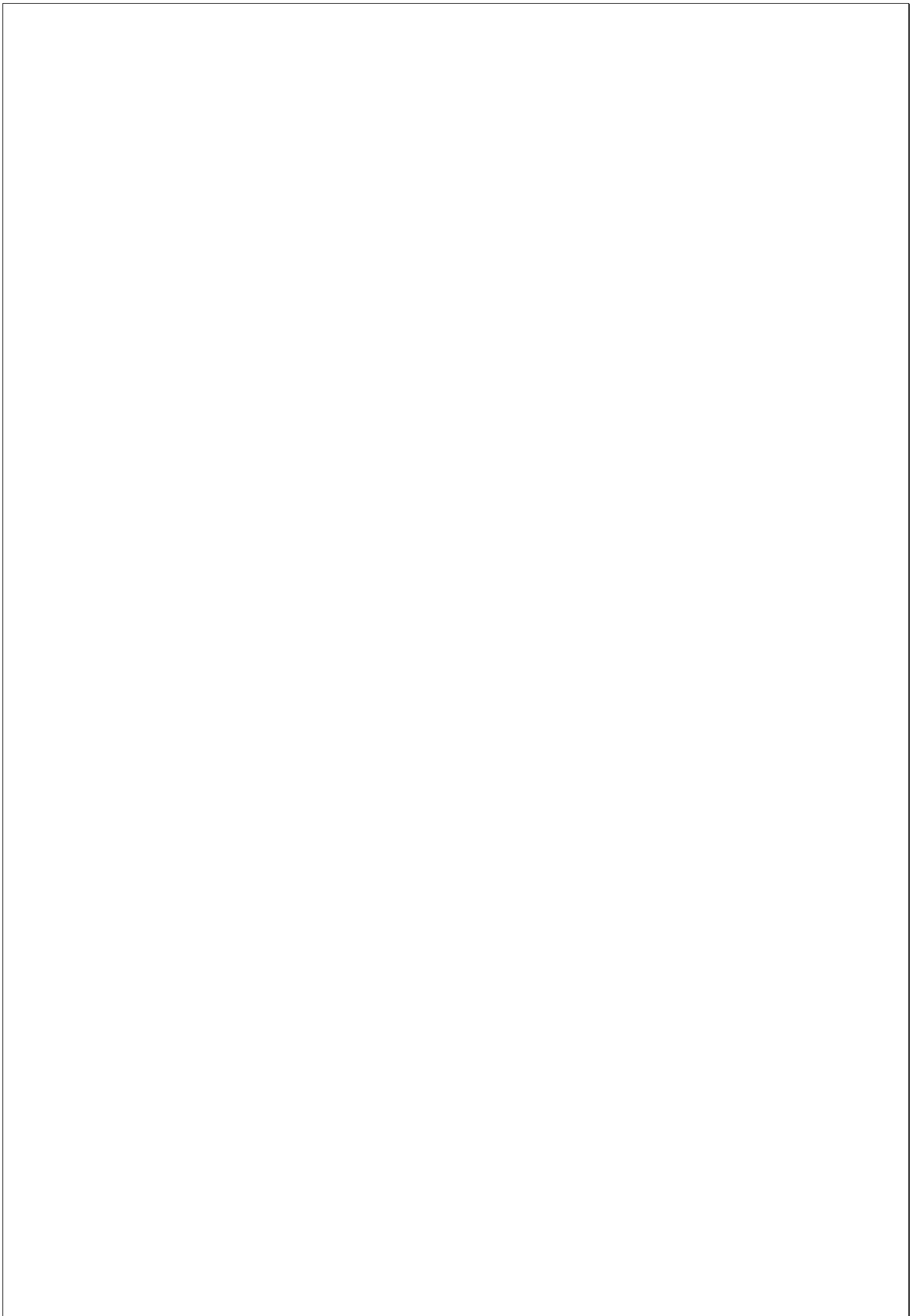


TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN..... | 6 |
| INTRODUCCIÓN..... | 13 |
| CAPÍTULO 1: OBJETO DE ESTUDIO | 19 |
| 1.1. Cuestiones de investigación..... | 19 |
| 1.2. Hipótesis | 20 |
| 1.3. Objetivos | 21 |
| 1.4. Esquema conceptual del objeto de estudio..... | 22 |
| 1.5. ¿Qué entendemos por CNEV en esta tesis doctoral? | 23 |
| 1.6. Algunos datos sobre la presencia de CNEV en la fractura digital y en la educación de personas adultas..... | 23 |
| 1.6.1. Perfil sociodemográfico de las personas no internautas y por lo tanto excluidas de la virtualidad..... | 23 |
| 1.6.2. La representación de los CNEV en la educación de personas adultas | 29 |
| 1.7. Inclusión y participación. Definiciones y aproximación de esta tesis doctoral ... | 33 |
| 1.7.1. Definiciones | 33 |
| 1.7.2. Aproximación de esta tesis doctoral..... | 34 |
| 1.7.3. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la Educación: aportaciones del proyecto INCLUD-ED | 35 |
| 1.7.3.1. Los cinco tipos de participación de la comunidad de INCLUD-ED..... | 36 |
| 1.7.4. Estudio de la participación y la inclusión en esta tesis doctoral | 38 |
| CAPÍTULO 2: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 41 |
| 2.1. Diseño de la investigación de esta tesis doctoral | 41 |
| 2.2. Paradigma metodológico | 42 |
| 2.3 Fuentes secundarias y primarias..... | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.1. Fuentes secundarias | 46 |
| 2.3.1.1. Etapas y criterios generales en la búsqueda de información..... | 46 |
| 2.3.1.2. Rankings y bases de datos consultadas | 47 |
| 2.3.1.3. Otras fuentes de información | 51 |
| 2.3.2. Fuentes primarias | 52 |
| 2.3.2.1. La experiencia personal y colectiva..... | 52 |
| 2.3.2.2. Trabajo de campo y resultados de los proyectos: ABE Campus y APADIS | 53 |
| 2.3.2.3. Documentos del Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas | 60 |
| CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN | 63 |
| 3.1. Sociedad Dialógica y fractura digital | 63 |
| 3.1.1. Sociedad Dialógica | 63 |
| 3.1.2. Las dos fases de la SI y fractura digital | 67 |
| 3.1.3. Alfabetización mediática..... | 72 |
| 3.2. Las TIC como medio para la inclusión social | 73 |
| 3.2.1. Políticas europeas en el aprendizaje mediado por la tecnología..... | 74 |
| 3.2.2. Una aproximación al papel de los servicios de e-learning en la promoción de una mayor participación de la ciudadanía. El proyecto e-USER | 78 |
| 3.3. Delimitación conceptual de la Formación a distancia mediada por la tecnología | 80 |
| 3.3.1. e-learning: tecnología y aprendizaje | 81 |
| 3.3.1.1. una necesidad sentida: e-learning a espaldas de gigantes | 83 |
| 3.3.2. Blended learning: CONCEPTUALIZACIÓN | 84 |
| 3.4. Delimitación conceptual de la Educación de Personas Adultas..... | 88 |
| 3.4.1. Estrategia Europa 2020 y aprendizaje de personas adultas | 88 |
| 3.4.2. Educación a lo largo de toda la vida..... | 90 |
| 3.4.3. La educación de personas adultas | 92 |

| | |
|---|------------|
| 3.4.4. Valoración de la educación formal, no formal e informal en la educación de personas adultas. Ámbitos de actuación del e-learning..... | 94 |
| 3.5. El Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas como contexto para la inclusión y la participación..... | 97 |
| 3.5.1. Modelos de educación en el contexto español | 97 |
| 3.5.2. Perspectiva exclusora: El modelo escolar de educación de personas adultas | 98 |
| 3.5.3. Perspectiva inclusora: Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas y Aprendizaje Dialógico | 100 |
| | |
| CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA..... | 107 |
| 4.1. Virtualidad. Comunidades virtuales y educación. Exclusión virtual..... | 109 |
| 4.2. ¿Qué se entiende por participación online de los estudiantes? | 112 |
| 4.3. ¿Qué ocurre con el blended learning respecto a la participación? | 114 |
| 4.4. Entorno de Aprendizaje Personal | 116 |
| 4.5. Participación de los CNEV en el diseño de la tecnología educativa para la formación semipresencial..... | 118 |
| 4.6. Apertura del e-learning a otros colectivos..... | 120 |
| 4.6.1. e-learning e inclusión..... | 123 |
| | |
| CAPÍTULO 5: UN MODELO DE BLENDED LEARNING DIALÓGICO | 137 |
| 5.1. Introducción y presentación del contenido | 137 |
| 5.2. Un marco para definir el Blended Learning Dialógico..... | 138 |
| 5.2.1. Recorrido histórico por el movimiento democrático de personas adultas. Formación mediada por la tecnología como necesidad sentida. También en los niveles de alfabetización..... | 138 |
| 5.2.2. Los proyectos ABE CAMPUS y APADIS. | 142 |
| 5.2.2.1. Descripción del proyecto ABE CAMPUS | 143 |
| 5.2.2.2. Descripción del proyecto APADIS..... | 145 |
| 5.3. Presencia de formas de participación de la comunidad de INCLUD-ED en los proyectos ABE CAMPUS y APADIS. | 146 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.1. Participación educativa de la comunidad | 147 |
| 5.3.2. Participación decisoria y evaluativa: procesos iterativos y evaluativos, comisiones mixtas y otros órganos de gestión | 149 |
| 5.3.2.1. Las comisiones mixtas de APADIS y ABE Campus | 149 |
| 5.3.2.2. Decisiones abiertas en los órganos de gestión, reflexión y evaluación de la entidad | 153 |
| 5.3.2.3. Un proceso iterativo o de evaluación continua de las mejoras técnicas | 155 |
| 5.4. Principios del Blended Learning Dialógico | 158 |
| 5.4.1. Transformación | 158 |
| 5.4.2. Diálogo igualitario | 162 |
| 5.4.3. Inteligencia cultural | 165 |
| 5.4.4. Dimensión instrumental | 167 |
| 5.4.5. Creación de sentido | 172 |
| 5.4.6. Solidaridad e igualdad de diferencias | 175 |
| 5.5. A modo de resumen: El Modelo de Blended Learning Dialógico. Principales aportaciones. | 178 |
| | |
| CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES..... | 186 |
| | |
| FUENTES CONSULTADAS | 193 |

INTRODUCCIÓN

El debate sobre el papel del e-learning como medio para favorecer la inclusión social está íntimamente relacionado con el de la superación de la fractura digital. Una aproximación que rompe con los planteamientos de negocio tan arraigados en este sector y que se encamina a la transformación de las desigualdades sociales para lograr una sociedad más justa para todos y todas.

En los últimos años, las diferentes declaraciones, proclamaciones o llamamientos promulgados y discutidos por foros regionales e internacionales relacionados con la alfabetización digital, informativa o mediática recogen de una u otra forma la necesidad de poner al alcance de toda la ciudadanía las herramientas necesarias para su desarrollo pleno en la Sociedad de la Información. Un derecho que, como recogía ya la Declaración de Alejandría, promueve la inclusión social no sólo de personas sino de naciones enteras.

La alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida son los faros de la Sociedad de la Información que iluminan las rutas hacia el desarrollo, la prosperidad y la libertad. La alfabetización informacional se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida. Capacita a la gente de toda clase y condición para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Constituye un derecho humano básico en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones (UNESCO-NFIL, 2005).

Luchar por una alfabetización digital o informativa no para todos y todas sino de todos y todas es, sin duda, la finalidad última de esta tesis doctoral. Así como una de nuestras motivaciones es recoger las actuaciones que se están realizando desde hace años desde los movimientos sociales. Aportaciones que, estando acompañadas de enfoques metodológicos específicos, están contribuyendo a la transformación de las vidas de personas anónimas así como las de sus vecinos y vecinas además de, como iremos argumentando, aportar un nuevo enfoque dentro del e-learning respecto a lo que a la participación se refiere.

Tenemos en cuenta que el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación¹ o a las formas de educación a distancia mediadas por la tecnología no son por sí solas condiciones suficientes para lograr una mayor democratización de la educación. En este sentido, y tal y como refleja la siguiente cita, si no se llevan a cabo las medidas necesarias, el e-learning al igual que cualquier otra actuación educativa,

¹ A partir de ahora TIC.

no sólo reflejará las desigualdades sociales sino que también seguirá contribuyendo a aumentarlas.

While some theorists claim that e-learning has the potential to democratise education, others state that the social inequalities which have been historically present in educational institutions are now being reflected in online learning (Crawford & McKenzie, 2011:531).

El *Aprendizaje Dialógico* (Flecha, 1997) plantea la formación desde las aportaciones de las principales teorías e investigaciones de los autores y autoras contemporáneos y clásicos así como del análisis científico de actuaciones educativas de éxito tanto en lo que se refiere a la superación del fracaso escolar como a la mejora de la convivencia (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2010). Por ello lo hemos tomado como base para contribuir a la generación de un e-learning más inclusivo que contribuya a la superación de la exclusión social.

Los principios del *Aprendizaje Dialógico* se aplican desde hace años en la primera de las *Comunidades de Aprendizaje*, la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez, 1999). Ágora², una de las dos asociaciones que componen las juntas de este centro educativo, participó en los dos proyectos de los que partimos y que analizamos en profundidad en esta tesis doctoral, ABE Campus³ y APADIS⁴. Lo que posibilitó que la formación semipresencial mediada por la tecnología desarrollada a lo largo de ambos proyectos se cimentara sobre la base de estos principios y la Educación Democrática de Personas Adultas. Ello aumentó, como mostraremos, las posibilidades de participación de los CNEV en todas las fases de la introducción y desarrollo de esta formación.

De hecho, la aplicación de estos principios contribuyó a generar dentro de la Educación de Personas Adultas un modelo educativo específico que abría la participación de las personas participantes y de la comunidad educativa en su formación: *El Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* (Lebrón & Padrós, 2008), que ha ido dando lugar a que personas adultas participantes, de la mano de toda la comunidad educativa, hayan ido soñando e impulsando desde hace años la que consideran que debe ser su propia formación con o sin TIC.

² Constituida con el objetivo de posibilitar que las personas adultas puedan adquirir la capacidad y la iniciativa en la gestión (AGORA, 2013).

³ ABE Campus: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe. Programa Sócrates. Minerva. Comisión Europea (2003-2005).

⁴ APADIS - Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre para personas mayores. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (2004-2007). Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2006-2007).

De este contexto también partimos para el análisis de la participación en la formación semipresencial mediada por la tecnología y la concreción del modelo validado y presentado.⁵

Por ejemplo, dentro de este modelo encontramos actuaciones que hacen posible que personas que están aprendiendo a leer y a escribir y sin habilidades digitales previas puedan participar en igualdad de condiciones que el resto de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Incluso en el diseño de la tecnología en la que se sustenta la formación semipresencial mediada por la tecnología.

Esta tesis doctoral lleva por título *Participación en la formación a través de Internet. Una propuesta de Blended Learning Dialógico*⁶ desde Colectivos Normalmente Excluidos de la Virtualidad (CNEV)⁷. Por lo tanto, no podíamos definir un modelo que responda a sus necesidades sin recoger aportaciones realizadas por propias personas pertenecientes de estos colectivos. Así pues, esta investigación no se dirige a detallar las ventajas que aporta el e-learning a las personas adultas pertenecientes a CNEV sino que persigue recoger y sistematizar algunas de sus demandas para, a partir de ahí, presentar un modelo de BLD que responda a sus requerimientos.

Partimos de que la no introducción de la voz de los sujetos en el proceso investigador y en sus resultados dificulta considerablemente la posibilidad de alcanzar resultados socialmente útiles. Por ello ha sido esencial para esta tesis doctoral seleccionar e incorporar un paradigma metodológico consolidado que nos asegurara tanto incluir las voces de los colectivos más desfavorecidos como potenciar una mayor inclusión social en el marco de acción del blended learning: *la Metodología Comunicativa*. Desarrollada por el *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona*⁸ (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006).

Por otro lado, a fin de concretar un modelo que genere elevados niveles de inclusión, además hemos tomado como referencia las aportaciones del proyecto INCLUD-ED: *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*, el mayor proyecto europeo (2006–2011) financiado bajo la prioridad 7 *Citizens and governance in the knowledge-based society* del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea sobre educación obligatoria⁹. Este proyecto es un referente, como prueban las distintas directivas y resoluciones europeas que recogen sus resultados y como

⁵ Hemos realizado el análisis de las actas y conclusiones de los principales eventos educativos del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* en los que están incluidas de forma igualitaria las voces de las personas participantes.

⁶ A partir de ahora BLD.

⁷ A partir de ahora CNEV.

⁸ A partir de ahora CREA.

⁹ Recientemente el proyecto INCLUD-ED ha sido identificado en un informe por la comisión europea sobre la innovación y el valor añadido, como una de los 10 proyectos de éxito del Programa Marco de Investigación, y el único en ciencias sociales. [http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-11-520 en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm)

detallaremos más adelante, en la investigación del fortalecimiento de la inclusión social y el éxito educativo en Europa. En concreto, hemos partido de sus aportaciones respecto a los tipos de participación de la comunidad que promueven una mayor inclusión social¹⁰.

Todo ello, junto a una extensa revisión de la literatura a nivel internacional, nos ha permitido ir concretando los diferentes capítulos de los que se compone esta tesis doctoral.

En el primer capítulo se definen en primer lugar los principales conceptos relacionados con esta tesis, se presenta la hipótesis principal, las subhipótesis, los objetivos y la estrategia analítica de la tesis. En segundo lugar se aportan datos estadísticos sobre los CNEV y su presencia dentro de la Educación de Personas Adultas y, finalmente, se definen los conceptos que sitúan la inclusión y la participación en esta tesis doctoral.

El segundo capítulo recoge el diseño metodológico así como la perspectiva metodológica seguida y se detalla la rigurosidad de las fuentes consultadas.

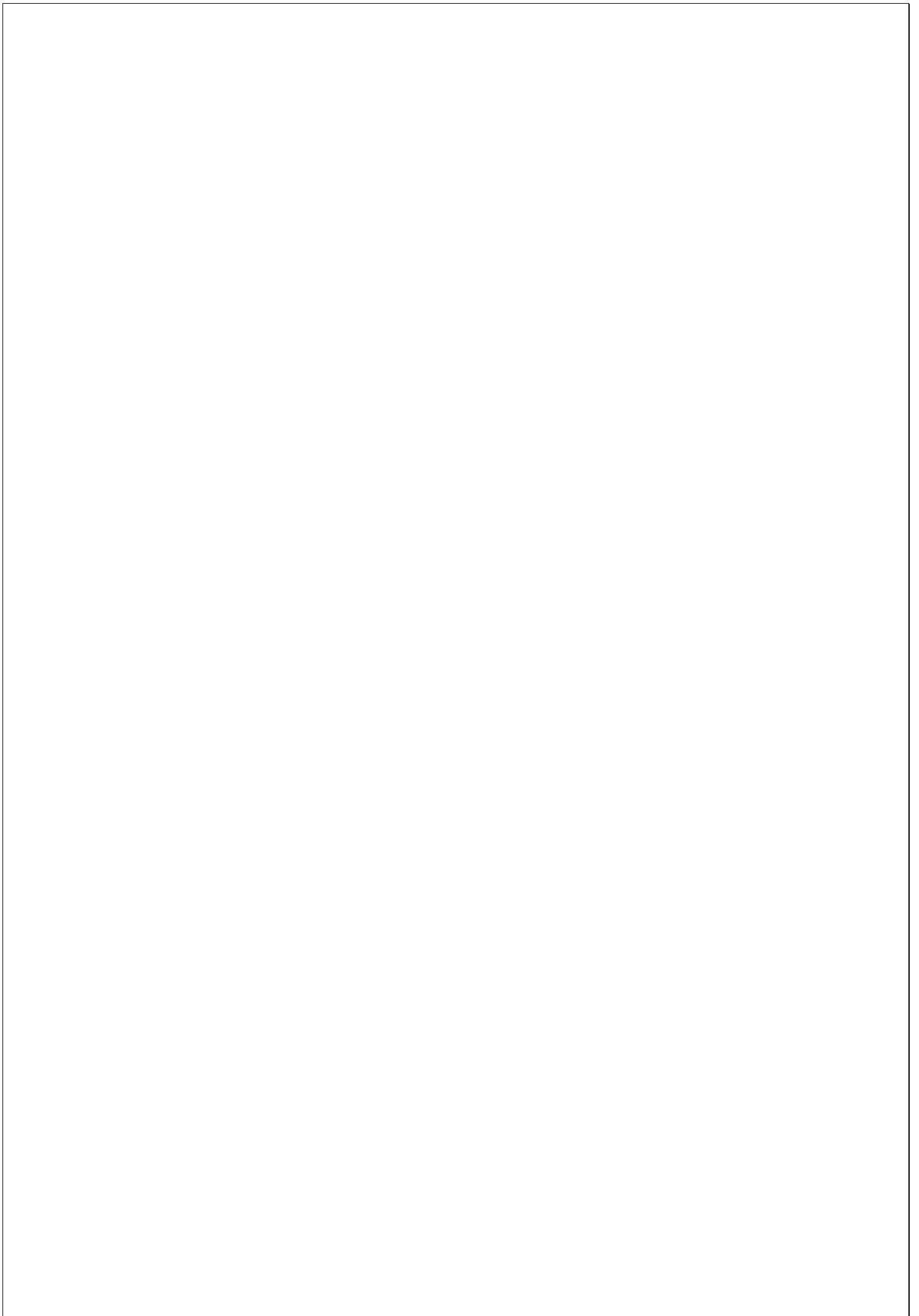
En el tercero se presenta el marco teórico para el estudio de la inclusión y la participación dentro del e-learning en la Educación de Personas Adultas dentro de la sociedad actual. Son incorporadas las referencias teóricas de la comunidad internacional sobre conceptos básicos en la elaboración de esta tesis así como políticas y directrices europeas. Se aporta una delimitación conceptual sobre la formación a distancia mediada por la tecnología, se aborda el papel de las TIC como medio para la inclusión social, así como la Educación Democrática de Personas Adultas como contexto para la inclusión y la participación.

En el cuarto capítulo se aborda el análisis de la participación en la formación mediada por la tecnología. Se expondrán las aportaciones de varias aproximaciones que permitan detallar las posibilidades de participación de las y los estudiantes, y de la comunidad educativa, en la toma de decisiones durante todas las fases de la formación. Incluida la de diseño de sus herramientas tecnológicas. Finalmente nos centramos en la apertura del e-learning a otros colectivos no tradicionales, recogiendo aproximaciones de políticas europeas y presentamos el análisis de actuaciones encaminadas a la inclusión de CNEV en el e-learning.

El capítulo quinto se centra en la validación del Modelo de BLD que incluye la voz de CNEV durante todo el proceso. Para ello se recogen y analizan datos como, por ejemplo, los principios del *Aprendizaje Dialógico*, las contribuciones realizadas desde el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* y los proyectos ABE CAMPUS y APADIS.

¹⁰ Véase apartado 1.7.3.

En último lugar, el capítulo sexto recoge las conclusiones de esta investigación que corroboran la hipótesis principal y las subhipótesis planteadas a través de los objetivos definidos.



CAPÍTULO 1

OBJETO DE ESTUDIO

Una vez delimitado el problema de estudio en la introducción pasaremos en primer lugar a detallar las cuestiones de investigación, los objetivos así como las hipótesis y subhipótesis a las que responde esta investigación. A continuación delimitaremos cuáles son los colectivos que tienen más riesgo de quedar excluidos del acceso y uso de los recursos online disponibles. A la vez que situaremos su presencia dentro de la Educación de Personas Adultas. En último lugar pasaremos a definir los conceptos que sitúan la inclusión y la participación en esta tesis doctoral. Partimos, como se puede observar, de aproximaciones aceptadas dentro de la comunidad científica internacional realizadas por organismos internacionales como la UNESCO o la Comisión Europea.

Estas definiciones nos permitirán, al final del apartado, acabar de situar, junto a las aportaciones realizadas hasta el momento en los apartados anteriores, el enfoque seguido en esta tesis en lo que respecta a la participación y la inclusión.

1.1. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

Las cuestiones que han guiado la recogida y el análisis de los datos han sido:

- ¿Cuál es la presencia del e-learning en la Educación de Personas Adultas? Como ámbito en el que están representados CNEV.
- ¿Qué aportaciones están realizando estos colectivos respecto a su participación en la configuración y el diseño del e-learning?
- ¿Qué tipo de actuaciones se están impulsando desde estos colectivos? y ¿qué aporta el BLD a los modelos existentes?

Estas son las cuestiones principales que se irán respondiendo a lo largo de la investigación y que nos ayudarán a la definición final de un nuevo concepto de BLD caracterizado por la inclusión igualitaria de todas las voces. No sólo en su uso formativo sino también en el diseño de su oferta y de sus herramientas tecnológicas.

1.2. HIPÓTESIS

La hipótesis de trabajo de esta tesis doctoral es:

El Modelo de BLD genera elevados niveles de inclusión al proponer un concepto de participación que amplía las posibilidades de implicación de los colectivos a los que se dirige.

A partir de la cual se derivan cuatro subhipótesis que han articulado la investigación realizada en esta tesis:

SUBHIPÓTESIS 1: Los CNEV son capaces de utilizar, gestionar y diseñar sus modelos de e-learning en el contexto adecuado.

SUBHIPÓTESIS 2: La apertura del e-learning a CNEV repercute en el concepto de participación asociado hasta el momento al e-learning.

SUBHIPÓTESIS 3: La incorporación de las voces de los distintos agentes a lo largo de todo el proceso del e-learning genera mayores niveles de inclusión.

SUBHIPÓTESIS 4: Los principios del *Aprendizaje Dialógico* aplicados al e-learning fomentan su apertura a otros colectivos al aportar una metodología efectiva en la inclusión de otras voces.

En la formulación de este objeto de estudio así como del resto de capítulos partimos, de los principios del *Aprendizaje Dialógico* (Flecha, 1997), de las aportaciones de autores como Chomsky con su teoría de la gramática generativa (1977) o Habermas con la Teoría de la Acción Comunicativa (2001a; 2001b) en lo que respecta a la existencia de capacidades universales, como el lenguaje y la acción, que hacen posible que cualquier persona pueda participar y decidir activamente en el e-learning, sea cual sea su bagaje inicial respecto a las TIC o su titulación académica. Es decir, tal y como recoge el libro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*:

Todas las personas tenemos capacidad para el lenguaje, para comunicarnos, expresar ideas, pensamientos, proveer argumentos, alcanzar acuerdos y coordinar acciones, independientemente de nuestras condiciones sociales, económicas, lingüísticas o culturales. (...) Esto implica que todas las personas podemos aprender en cualquier entorno (Aubert et al., 2010: 95).

1.3. OBJETIVOS

Los objetivos de esta tesis doctoral son los siguientes:

OBJETIVO 1: Recoger actuaciones que se están realizando para la inclusión de CNEV en el e-learning.

OBJETIVO 2: Analizar la participación de los diferentes agentes implicados en el e-learning (profesorado, participantes, personal técnico, etc.) en dos proyectos de investigación (ABE Campus y APADIS) que siguen los principios del *Aprendizaje Dialógico*.

OBJETIVO 3: Determinar el incremento del nivel de participación e inclusión de las personas habitualmente excluidas en el modelo de e-learning impulsado desde el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, sin necesidad de ningún requisito previo en todas las etapas.

OBJETIVO 4: Definir un Modelo de BLD que incluya la voz de CNEV durante todo el proceso.

1.4. ESQUEMA CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

| <u>HIPÓTESIS</u> | <u>CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN</u> | <u>SUBHIPÓTESIS</u> | <u>OBJETIVOS</u> |
|--|---|---|---|
| El modelo BLD genera una mayor inclusión al proponer un concepto de participación que amplía las posibilidades de implicación de los colectivos a los que se dirige. | <p>1. ¿Cuál es la presencia del e-learning en la Educación de Personas Adultas? (como ámbito educativo en el que están representados CNEV).</p> <p>2. ¿Qué aportaciones están realizando estos colectivos respecto a su participación en la configuración y el diseño del e-learning?</p> <p>3. ¿Qué tipo de actuaciones se están impulsando?, ¿Qué aporta el BLD a los modelos existentes?</p> | <p>1a(h). Los CNEV son capaces de utilizar, gestionar y diseñar sus modelos de e-learning en el contexto adecuado.</p> <p>2a(h). La apertura del e-learning a CNEV repercute en el concepto de participación asociado hasta el momento al e-learning.</p> <p>2b(h). La incorporación de las voces de los distintos agentes a lo largo de todo el proceso del e-learning genera una mayor inclusión.</p> <p>3a(h). Los principios del <i>Aprendizaje Dialógico</i> aplicados al e-learning fomentan su apertura a otros colectivos al aportar una metodología efectiva en la inclusión de otras voces.</p> | <p>1a(o). Recoger actuaciones que se están realizando para la inclusión de CNEV en el e-learning.</p> <p>2a. Analizar la participación de los diferentes agentes implicados en el e-learning (profesorado, participantes, técnicos, etc.) en dos proyectos de investigación (ABE Campus y APADIS) que siguen los principios del <i>Aprendizaje Dialógico</i></p> <p>2b. Determinar el incremento del nivel de participación e inclusión de las personas habitualmente excluidas en el modelo de e-learning impulsado desde el <i>Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas</i>, sin necesidad de ningún requisito previo en todas las etapas</p> <p>3a. Definir un Modelo de BLD que incluya la voz de CNEV durante todo el proceso.</p> |

1.5. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CNEV EN ESTA TESIS DOCTORAL?

El título de esta tesis doctoral es: *Participación en la formación mediada por la tecnología. Una propuesta de BLD desde CNEV*. Entendemos por CNEV:

Aquellos formados por personas adultas que por razones sociales, educativas o económicas ocupan los sectores más desfavorecidos de la fractura digital y que por lo tanto están en riesgo de exclusión social. Es decir, aquellas personas de grupos vulnerables que no tienen acceso a Internet y a las TIC o que, si lo tienen, no han tenido la oportunidad de desarrollar las competencias y habilidades necesarias para participar autónomamente en los flujos de información disponibles en la virtualidad (generando, analizando, seleccionando y procesando la información).

Sin embargo, a fin de generar la propuesta de BLD desde estos colectivos y con el objetivo de *identificar las aportaciones que están realizando los CNEV a la formación a través de las TIC* acotamos esta población a: los pertenecientes a los CNEV que son a su vez personas adultas participantes. Tal y como lo define la *Declaración de los Derechos de las Personas Participantes*:

Participantes en procesos de formación que no tienen título universitario ni cobran como profesionales de la Educación de Personas Adultas, es decir con una gran riqueza cultural cuyas voces han sido silenciadas por la sociedad letrada (FACEPA, 1997:1).

De esta forma hemos incluido mediante diferentes acciones concretadas en la metodología¹¹, las aportaciones a la formación mediada por la tecnología que llevan años realizando personas pertenecientes a CNEV que están participando en las formas presenciales de la Educación de Personas Adultas.

1.6. ALGUNOS DATOS SOBRE LA PRESENCIA DE CNEV EN LA FRACTURA DIGITAL Y EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

1.6.1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LAS PERSONAS NO INTERNAUTAS Y POR LO TANTO EXCLUIDAS DE LA VIRTUALIDAD

A continuación delimitaremos cuáles son los colectivos que tienen más riesgo de quedar excluidos del acceso y uso de los recursos online disponibles y situaremos su presencia dentro de la Educación de Personas Adultas.

¹¹ Véase capítulo 2.

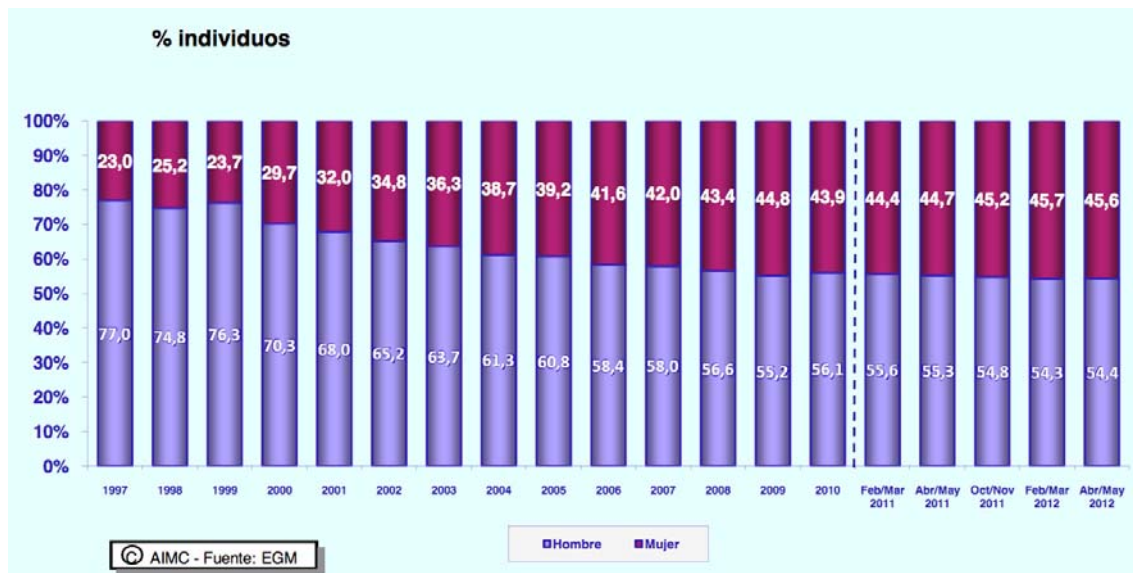
A nivel estatal nos hemos centrado en los datos aportados por el *Observatorio de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información del Ministerio de Industria, Energía y Turismo*, la *Fundación Telefónica* y la *Asociación para la investigación de medios de comunicación*. En el caso del análisis por categoría de edad, al ser una de las que más peso ha tenido en el proyecto APADIS que analizaremos posteriormente, hemos contrastado los datos estatales con los ofrecidos por la *Agenda Digital 2010-2020 de la Comisión Europea (2012)*. A partir de los datos vemos cómo algunas categorías clave en el análisis del acceso y el uso de Internet siguen siendo: el género, la edad, la clase social, la situación laboral y el nivel de estudios. El informe sobre Sociedad de la Información en España del 2010 recoge lo siguiente:

La adopción de Internet por parte de la sociedad no se produce de forma homogénea sino que es un proceso largo en el que la penetración se realiza a diferentes velocidades en los diferentes segmentos sociales. El nivel de adopción de la tecnología depende de numerosos factores como son el nivel social, el nivel académico, la situación laboral, el género o la edad (Fundación Telefónica, 2013).

GÉNERO

Si se observan los resultados del Informe *Audiencia de Internet* de AIMC, a día de hoy se sigue apreciando la existencia de desigualdad en el acceso a Internet por razón de género. A pesar de que en los últimos años se ha producido una reducción de la brecha entre ambos.

GRÁFICO 1.1: Perfil de internauta por categoría género



Fuente: AIMC (AIMC, 2012)

Es representativo apuntar, respecto al género y las tecnologías, que existen investigaciones que demuestran cómo mujeres sin formación universitaria cuyas voces

han sido silenciadas, las *Otras mujeres* (Puigvert, 2001), están promoviendo a través de la participación en la comunidad y desde lo local proyectos de acceso y uso de las TIC que están teniendo repercusiones globales en la lucha contra esta fractura (Redondo, 2011).

Una situación que muestra un paralelismo con la situación que estamos analizando de colectivos habitualmente no representados en el e-learning pero que están realizando aportaciones desde lo local desde hace años.

EDAD

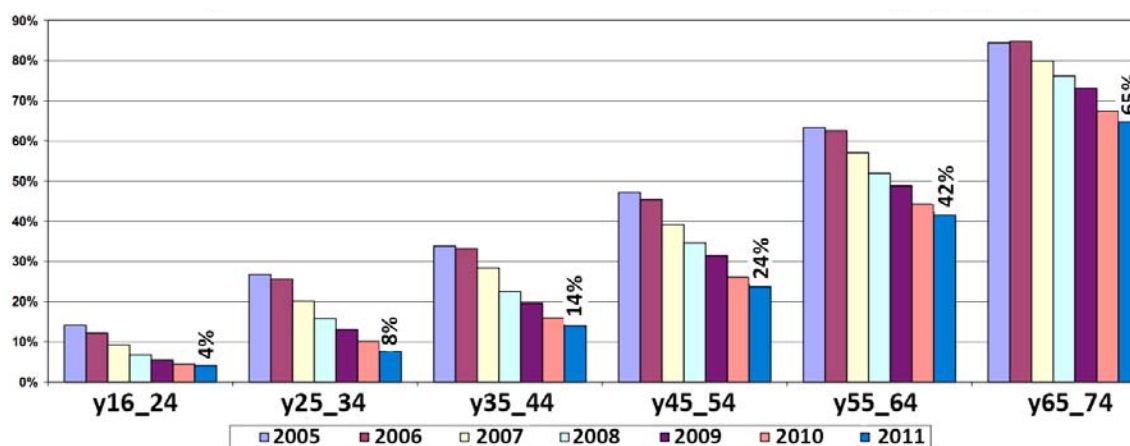
Según el informe *Life on line* de la Agenda Digital 2010-2020 de la Comisión Europea, la edad (Gráfico 1.2) constituye el principal factor por el cual dos tercios de las personas Europeas de entre 65 y 74 años no han utilizado nunca Internet. A pesar de que, como se observa en los datos, del 2005 al 2011, hay un menor porcentaje de personas que nunca han utilizado internet en todas las franjas de edad.

Este mismo informe recoge que la falta de interés en no tener conexión a Internet (45%) se liga, tal y como recoge la siguiente cita a que en muchos casos los contenidos no se encuentran interesantes o usables.

Of all households that declared a lack of need to have Internet access at home because the content was not useful or not interesting, the largest rates come from households with just one or two adults (European Commission, 2012).

A este respecto la investigación *Participación y no participación en Educación de Personas Adultas (1994-1997)* apuntaba hace años que el aumento de la participación de las personas adultas en la formación no podía construirse simplemente con la ampliación de la oferta existente, o en este caso con más contenidos, sino que era necesario desarrollar otras que contaran con sus propias voces y partiera de sus propias culturas, competencias y necesidades.

GRÁFICO 1.2: Porcentaje de individuos que nunca han utilizado internet por grupo de edad (Europa)

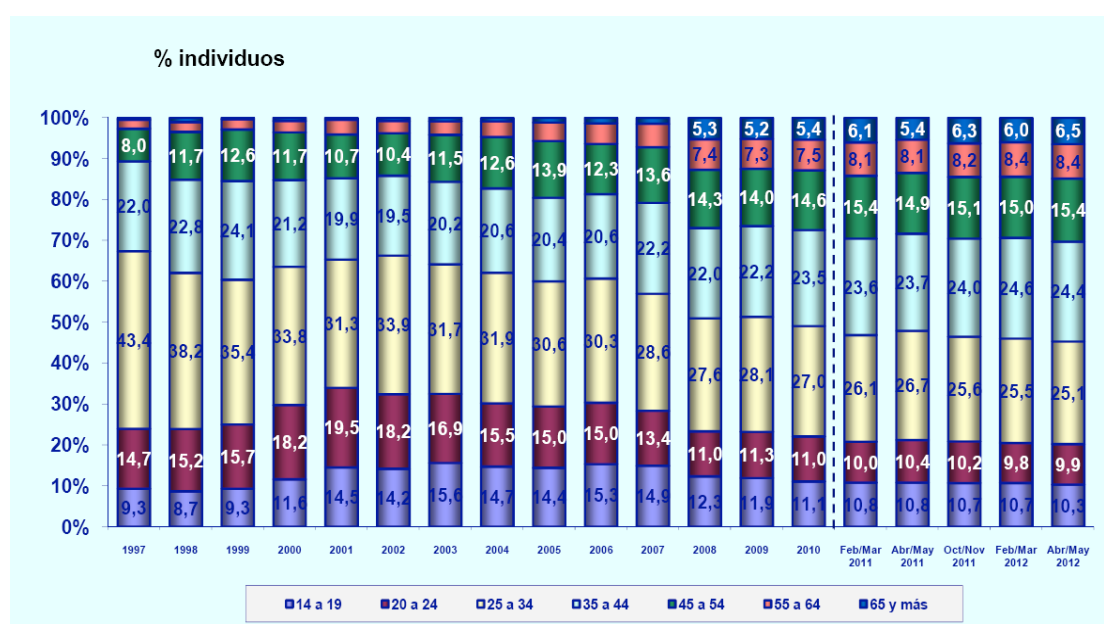


Fuente: European Commission- Information Society. Live online report (European Commission, 2012)

A nivel estatal (Gráfico 1.3), los datos también muestran cómo la población más joven es la que está accediendo más a Internet en contraposición a las personas más mayores. De hecho, son las personas de 55 años en adelante las que presentan una mayor exclusión al representar tan sólo el 8,4% (55 a 64 años) y el 6,5% (65 y más) de los y las internautas.

Es significativo apuntar que tanto el proyecto ABE Campus como APADIS contaron con la participación de estos colectivos no sólo en la formación semipresencial ofrecida sino también en la toma de decisiones de la misma¹².

GRÁFICO 1.3: Perfil de internauta por categoría edad (Estado Español)



Fuente: AIMC, Audiencia de Internet. Datos de Abril/Mayo de 2012. (AIMC, 2012)

A nivel europeo, la Agenda Digital para Europa 2010-2020 también recoge esta desigualdad por razón de edad e indica que de los 150 millones (sobre el 30% de la población) de las personas europeas que nunca han utilizado internet, la mayoría tiene una edad comprendida entre 65 y 74 años (European Commission, 2010).

CLASE SOCIAL

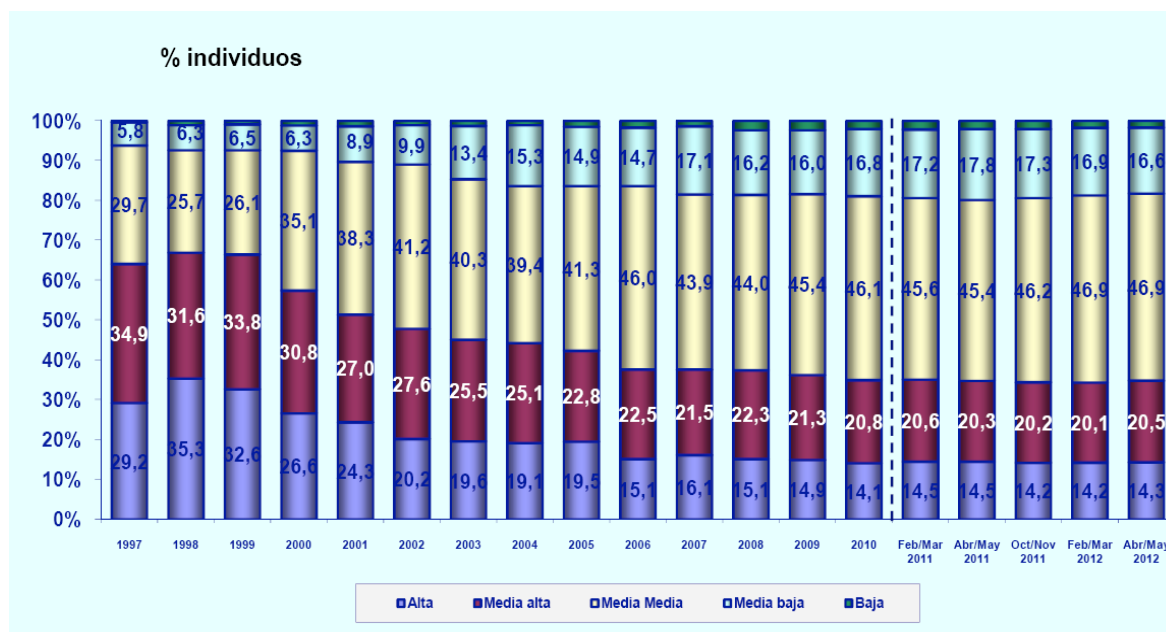
Se puede observar en las estadísticas del Informe *Audiencia de Internet* de AIMC cómo, en lo que respecta a la categoría clase social (Gráfico 1.4), la desigualdad entre los sectores más y menos desfavorecidos sigue siendo bastante importante puesto que las

¹² Véase 2.3.2.2., 5.2.2 y 5.3.

personas de clase media baja/baja siguen ocupando tan sólo el 16,6% de la población total de Internet (llegando a estar la clase baja prácticamente no representada).

Es interesante apreciar que después del incremento del perfil de estas clases sociales entre los años 2002 y 2004, en los últimos años encontramos que se está produciendo un cierto estancamiento.

GRÁFICO 1.4: Perfil de internauta por categoría clase social



Fuente: AIMC, Audiencia de Internet. Datos de Abril/Mayo de 2012. (AIMC, 2012)

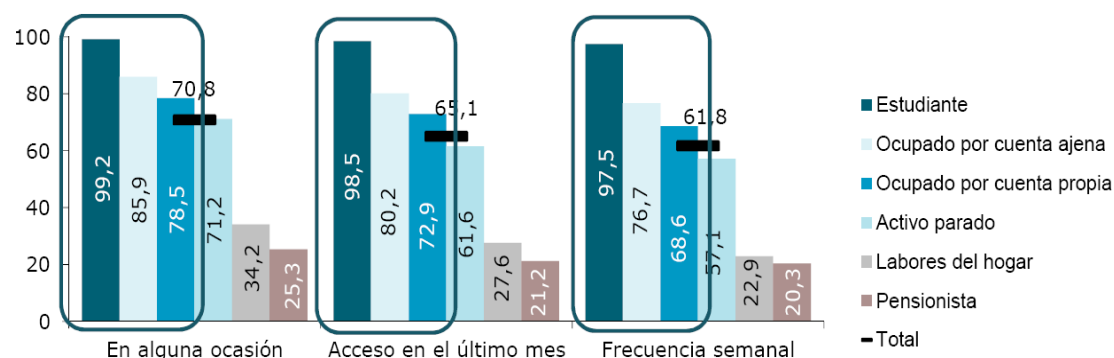
SITUACIÓN LABORAL

Los datos del informe del *Observatorio Nacional de las telecomunicaciones y de la SI* (Gobierno de España. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Equipo de Estudios del ONTSI, 2013), muestran que, en cuanto a la categoría situación laboral los y las estudiantes por un lado así como las personas ocupadas por otro, son los que más se acercan a la Red, independientemente de la frecuencia de uso (Gráfico 1.5).

Vemos como dos de los perfiles que quedaron representados los proyectos analizados en esta investigación, ABE Campus y APADIS¹³, siguen teniendo bajísimos porcentajes de representación en Internet en comparación con el resto de colectivos: labores del hogar y personas jubiladas.

¹³ Véanse apartados 2.3.2.2., 5.2.2 y 5.3.

GRÁFICO 1.5: AÑO 2011: Porcentaje de internautas en cada categoría por situación laboral (%)



Fuente: Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos del INE 2011 (Gobierno de España. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Equipo de Estudios del ONTSI, 2013)

NIVEL DE ESTUDIOS FINALIZADOS

Finalmente, en lo que a la categoría estudios finalizados se refiere (Gráfico 1.6) y tomando como referencia el informe del *Observatorio Nacional de las telecomunicaciones y de la SI* (Gobierno de España. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Equipo de Estudios del ONTSI, 2013), sigue comprobándose que cuanto menor es el nivel de estudios menor es el acceso a Internet.

Las personas con menores niveles en alfabetización y las que tienen estudios primarios forman parte de los colectivos menos representados en Internet, a pesar de que representan el 26,2% del total de la población.

Tan sólo un 1,4% de la población total corresponde a las personas categorizadas como analfabetas. Es decir, siguen estando no representadas en la virtualidad. Sin embargo, es significativo que, como apuntamos en esta tesis, personas de este perfil colaboraron activamente en el desarrollo de un entorno virtual de aprendizaje para la formación de personas adultas en el año 2003¹⁴.

¹⁴ Véanse apartados 2.3.2.2., 5.2.2 y 5.3.

GRÁFICO 1.6: AÑO 2011: Distribución de internautas y población total por estudios terminados



*Base: Población total de 16 a 74 años

**Base: Internautas de 16 a 74 años según su uso de la Red

Fuente: Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos del INE 2011 (Gobierno de España. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Equipo de Estudios del ONTSI, 2013)

Todos estos datos nos aportan un perfil concreto de quién sigue accediendo y quién no a Internet. Lo que sitúa entre los que tienen más dificultades a mujeres; personas mayores de 45 años; de clase social media baja/baja; quienes desarrollan labores del hogar o están jubiladas; son analfabetas, o sin los estudios secundarios finalizados.

Colectivos que, como ha demostrado la revisión de la literatura, siguen quedando poco representados en el diseño de la oferta formativa del e-learning¹⁵.

1.6.2. LA REPRESENTACIÓN DE LOS CNEV EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Hemos consultado los datos y cifras aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre el curso escolar 2010/2011 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011) a fin de situar el estado de la Educación de Personas Adultas en nuestro país. Así pues detallaremos la información obtenida respecto a:

- Personas matriculadas en enseñanzas de carácter formal: niveles iniciales y educación secundaria.
- Personas matriculadas en enseñanzas de carácter no formal: alfabetización-formación inicial e informática.

Nos centramos en los niveles iniciales al tratarse de los más bajos en la formación y por lo tanto aquellos en los que están representados los colectivos con un mayor riesgo de exclusión social y digital. Nos interesa especialmente analizar estas cifras puesto que, como mostraremos a lo largo de esta tesis, a pesar de que tradicionalmente el e-learning ha excluido a estos colectivos, existen actuaciones, entre las que se

¹⁵ Véase apartado 3.2.2. y capítulo 4.

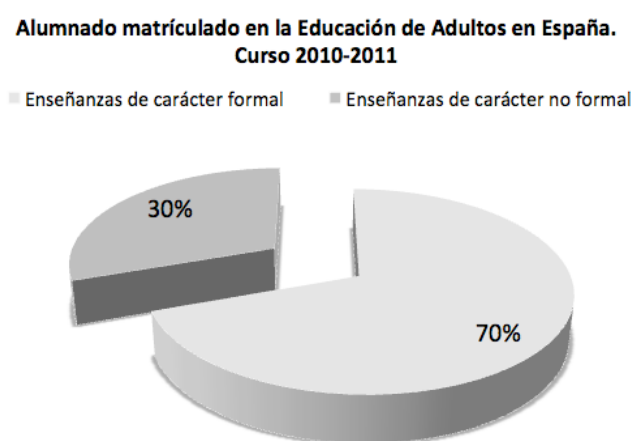
encuentran los dos proyectos analizados en profundidad en esta tesis doctoral, dirigidas a su inclusión que además incluyen sus voces en la toma de decisiones y la evaluación de la formación mediada por la tecnología¹⁶.

Hemos incluido de igual forma la educación secundaria para estimar el uso que se está haciendo de la modalidad a distancia ofertada. Al haber datos disponibles, hemos tenido en cuenta además la edad y el género de las personas matriculadas en esta modalidad puesto que, como hemos argumentado en el apartado anterior, son dos de las variables clave en el análisis de la exclusión de la virtualidad.

ENSEÑANZAS DE CARÁCTER FORMAL: NIVELES INICIALES Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

Por lo que se refiere a la categoría de estudios, de los 470.341 alumnos/as matriculados/as en las enseñanzas de carácter formal, 96.874 lo están en enseñanzas iniciales de educación¹⁷. Es decir, un 20,59% del total de enseñanzas de carácter formal. Constituyen el segundo grupo con más matriculaciones de la Educación de Personas Adultas por debajo de quienes estudian Educación Secundaria, con 222.236 personas matriculadas. Cabe destacar que, de estas últimas, 65.739 personas cursaron la Educación Secundaria a distancia. Por lo tanto consideramos que el e-learning también debe considerar aportar soluciones al segundo grupo de personas mayoritario dentro de la Educación de Personas Adultas.

GRÁFICO 1.7: Personas matriculadas en las enseñanzas de carácter formal de la Educación de Adultos en España. Curso 2010-2011.



Fuente: Elaboración propia tomando como referencia los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Curso 2010-11 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011)

¹⁶ Véase apartado 4.6 y capítulo 5.

¹⁷ La educación formal de personas adultas incluye: enseñanzas iniciales I y II, educación secundaria, preparación a las pruebas libres del graduado en Secundaria, preparación a pruebas libres Bachillerato, lengua castellana para inmigrantes, lengua valenciana para inmigrantes, lengua catalana, lengua gallega, preparación prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, la preparación a pruebas de acceso a ciclos de grado medio, la preparación a pruebas de acceso a ciclos de grado superior y otros programas.

ENSEÑANZAS DE CARÁCTER NO FORMAL: ALFABETIZACIÓN-FORMACIÓN INICIAL E INFORMÁTICA

Por lo que respecta a la educación no formal encontramos que en este mismo curso, de las 205.753 personas matriculadas, 17.279 estaban realizando alfabetización-formación inicial y 70.482, informática. Un 8,40% y un 34,26% respectivamente. Como veremos a continuación, es significativo observar cómo en estos niveles hay más mujeres y personas mayores matriculadas.

CATEGORÍA GÉNERO

Los datos correspondientes al curso 2010-2011 muestran que, del alumnado matriculado en enseñanzas de carácter formal de la Educación de Personas Adultas, 256.007 eran mujeres, un 54,43%. Éstas cursan en mayor medida la Educación Secundaria (102.481 mujeres) y a continuación las Enseñanzas Iniciales (63.678 mujeres), lo que muestra que sigue habiendo un gran número de mujeres en los niveles iniciales de formación, en concreto un 65,91% del total de mujeres matriculadas en las enseñanzas de carácter formal de los centros de Educación de Personas Adultas.

Es relevante apuntar que de un total de 65.739 matriculaciones en Educación Secundaria para Personas Adultas, 29.536 son de mujeres, una cifra inferior a la de los hombres que se decantan por esta modalidad.

Respecto a las enseñanzas de carácter no formal observamos que 11.775 mujeres estaban presentes en Alfabetización y Formación Inicial así como 52.518 en informática. Un 7,45% y un 33,23% respectivamente del total de mujeres matriculadas en las enseñanzas de carácter no formal (158.022 mujeres).

CATEGORÍA EDAD

Como hemos visto anteriormente, según los datos aportados por la Comisión Europea en el Scoreboard (2012) de la *Agenda Digital 2010-2020*, las personas de 55 años en adelante son las que más riesgo tienen de quedar excluidas de la virtualidad.

Los datos del Ministerio muestran como 88.363 personas de 50 años en adelante se matricularon el curso 2010/2011 en alguna enseñanza de carácter formal, el 18,70% del total de personas matriculadas (470.341 personas). De éstas 38.334 eran mayores de 64 años (el 8,11%).

Además, este colectivo es el 47,12% de las personas matriculadas en los niveles iniciales de la educación formal mientras que tan sólo el 5,82% está matriculado en educación secundaria.

TABLA 1.1: Personas matriculadas en enseñanzas iniciales y secundaria de la Educación de Adultos en España por GRUPO DE EDAD. Curso 2010-2011.

| | TOTAL | 16 a 17 años | 18 a 19 años | 20 a 24 años | 25 a 29 años | 30 a 39 años | 40 a 49 años | 50 a 64 años | Más de 64 años | No distribui- do por edad |
|---|---------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------------------------|
| AMBOS SEXOS | | | | | | | | | | |
| Todas las Enseñanzas | 470.341 | 20.090 | 62.055 | 93.440 | 63.454 | 76.831 | 65.830 | 50.029 | 38.334 | 278 |
| EE. Iniciales I | 36.888 | 259 | 860 | 2.522 | 4.428 | 5.505 | 5.659 | 7.121 | 10.499 | 35 |
| EE. Iniciales II | 59.986 | 483 | 2.036 | 3.738 | 4.370 | 8.692 | 12.262 | 14.358 | 14.020 | 27 |
| E. Secundaria para Personas Adultas (1) | 222.236 | 16.124 | 46.600 | 62.411 | 30.220 | 29.082 | 24.622 | 9.824 | 3.190 | 163 |

(1) Incluye también la Preparación de Pruebas Libres de Graduado en Secundaria.

Fuente: Datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Curso 2010-11 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011)

Por lo que respecta a la educación no formal, también encontramos que el 47,24% está matriculado en alfabetización-formación inicial y el 59,98% en informática.

TABLA 1.2: Personas matriculadas en alfabetización-formación inicial e informática de la Educación de Adultos en España por GRUPO DE EDAD. Curso 2010-2011

| | TOTAL | 16 a 24 años | 25 a 49 años | Más de 50 años | No distribuido por edad |
|------------------------------------|----------------|---------------|---------------|----------------|----------------------------|
| AMBOS SEXOS | | | | | |
| TOTAL | 205.753 | 13.961 | 74.321 | 116.865 | 606 |
| Alfabetización y Formación Inicial | 17.279 | 3.060 | 5.695 | 8.163 | 361 |
| Informática | 70.482 | 2.738 | 25.352 | 42.279 | 113 |

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Curso 2010-11 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011)

Como muestran los datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte respecto al curso 2010-2011 y dada a la propia naturaleza de la Educación de Personas Adultas, vemos cómo es habitual encontrar en los centros educativos a los colectivos con un mayor riesgo de quedar excluidos de la virtualidad. Como hemos visto en el anterior apartado: mujeres, personas de clase social media baja/baja; en situación de

paro, que desarrollan labores del hogar o jubiladas; con bajos niveles de alfabetización o sin los estudios primarios acabados.

1.7. INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN. DEFINICIONES Y APROXIMACIÓN DE ESTA TESIS DOCTORAL

1.7.1. DEFINICIONES

A continuación pasaremos a definir los conceptos que sitúan la inclusión y la participación en esta tesis doctoral. Partimos, como se puede observar, de aproximaciones aceptadas dentro de la comunidad científica internacional realizadas por organismos internacionales como la UNESCO o la Comisión Europea.

Estas definiciones nos permitirán, junto a la definición de persona participante aportada anteriormente, situar al final del apartado el enfoque seguido en esta tesis en lo que respecta a la participación y la inclusión.

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Networks and participation in public life together with shared norms, values, culture, habits and practices, trust and understanding that facilitate cooperation within or among groups, to pursue shared objectives (Consejo de la Unión Europea, 2003).

INCLUSIÓN

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común (...) (UNESCO, 2009:9)

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT <Educación para Todos>. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009:8).

Los adultos también necesitan que se les brinden oportunidades de aprendizaje ya que el objetivo fundamental de la educación inclusiva es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades (UNESCO, 2009:6).

INCLUSIÓN SOCIAL

Según la aproximación adoptada por la Unión Europea en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, la inclusión social se entiende como:

A process which ensures that those at risk of poverty and social exclusion gain the opportunities and resources necessary to participate fully in economic, social and cultural life and to enjoy a standard of living and well-being that is considered normal in the society in which they live. It ensures that they have greater participation in decision-making processes that affect their lives and access to their fundamental Rights (Consejo de la Unión Europea, 2004).

Posteriormente, las conclusiones del Consejo de la Unión Europea del 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación (2010/C 135/02) partían de la observación de que:

La inclusión social a través de la educación y la formación ha de garantizar tanto la igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad como la equidad de trato, entre otras cosas mediante la adaptación de la enseñanza a las necesidades de las personas. Simultáneamente, debe garantizar la igualdad de oportunidades para lograr los mejores resultados, intentando dar a todos el más alto nivel de competencias clave (Consejo de la Unión Europea, 2010:3)

Ante lo que el Consejo invitaba a los Estados miembros dentro del marco de la educación de la primera infancia y escolar, a:

Promover para todos los alumnos —incluidos los que tienen necesidades especiales— planteamientos educativos inclusivos que hayan dado buenos resultados, convirtiendo las escuelas en Comunidades de Aprendizaje en las que se cultive la sensación de inclusión y apoyo mutuo y en las que se reconozcan los talentos de todos los alumnos (Consejo de la Unión Europea, 2010:6).

1.7.2. APROXIMACIÓN DE ESTA TESIS DOCTORAL

Hay dos caminos: el de la inclusión y el de la exclusión. Los defensores de la exclusión promueven, aunque sea sin pretenderlo, el elitismo. Sugieren que algunos niños deben estar segregados o que no hay ni el tiempo ni el dinero necesario para proporcionar una educación de calidad y promover la igualdad de todos. La conclusión de la opción por la exclusión es: “educar a los mejores y cuidar al resto”. La exclusión acepta la validez de una “clase inferior” permanente en nuestra sociedad. Rechazamos el concepto de desigualdad permanente. Nuestra sociedad es demasiado rica. Hay opciones: no puede haber excusas... (Stainback & Stainback, 1999:15)

Partiendo como ejemplo de esta reflexión de Stainback & Stainback en el marco de las escuelas inclusivas, y una vez definidos los principales conceptos, tomamos en esta

tesis doctoral el camino de la inclusión en vez del de la segregación y perpetuación de las estructuras desiguales dentro del e-learning. Así pues, consideramos que debemos aportar un grano de arena más en el camino emprendido por la formación mediada por la tecnología en la inclusión de todos los colectivos y en solucionar la desigualdad existente. No desde una visión paternalista de los colectivos desfavorecidos que normalmente no tienen acceso a la virtualidad, sino desde un enfoque inclusivo que, como hemos visto en las definiciones aportadas, implica necesariamente: su participación en equidad de trato en los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a obtener los mejores resultados. También en lo que respecta a los procesos de toma de decisión.

Para ello partimos, por un lado, como recomienda el Consejo Europeo, de la visión de los centros de Educación de Personas Adultas como *Comunidades de Aprendizaje* en las que se reconocen los talentos de todo el alumnado y se fomentan relaciones de apoyo y solidaridad entre sus miembros para poder superar las principales barreras en el acceso y la participación en lo que al e-learning se refiere. Así como de la aproximación a la participación de la comunidad, aportada por la Unión Europea, puesto que contempla que los grupos sociales puedan lograr objetivos compartidos.

Por todo ello consideramos que la nuestra es una aproximación que está en sintonía con las principales aportaciones de la educación inclusiva:

La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos (Ainscow, 2003:13).

1.7.3. ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN Y LA COHESIÓN SOCIAL EN EUROPA DESDE LA EDUCACIÓN: APORTACIONES DEL PROYECTO INCLUD-ED

Las *Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020* (2011/C 70/01) indican que para lograr los principales objetivos en materia de educación se deben aplicar acciones compensatorias como ofrecer una “segunda oportunidad” en la cual algunas medidas susceptibles de marcar una diferencia serían:

Métodos de enseñanza innovadores, apoyo personalizado, en especial para los grupos desfavorecidos, incluidos los inmigrantes y la población gitana, y una mayor cooperación con las familias y la comunidad local (Consejo de la Unión Europea, 2011a:2).

Como vemos una vez, más la participación de la comunidad en la enseñanza es un aspecto clave en lo que respecta a la educación en nuestros días. Pero, ¿cuáles son los tipos de participación de la comunidad que tienen mayor influencia en el éxito educativo y la inclusión social?

A continuación nos centraremos en la respuesta a esta pregunta a partir de las aportaciones de INCLUD-ED: *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*, el mayor proyecto Europeo (2006–2011) financiado bajo la prioridad 7 *Citizens and governance in the knowledge-based society* del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea sobre educación obligatoria¹⁸. Este proyecto es un referente, como así prueban las distintas directivas y resoluciones europeas que recogen sus resultados, para fortalecer la inclusión social y el éxito educativo en Europa¹⁹.

Uno de los resultados extraídos se refiere al impacto de la participación comunitaria en la mejora de resultados y en el fortalecimiento de la cohesión social.

For our purpose of social inclusion, the participation of families and community members becomes a relevant potential resource for the enhancement of educational and social inclusion. Taking into consideration these evidences, in the present review about European educational systems, it has been identified that community participation in schools takes different approaches, degrees and opportunities that need to be further explored (INCLUD-ED Consortium, 2007).

INCLUD-ED ha aportado una identificación de los distintos tipos de participación de la comunidad y ha definido qué formas de participación de la comunidad están contribuyendo mejor a la inclusión educativa (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011) y al éxito educativo (A. Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Por lo que nos aporta las bases necesarias para analizar el incremento de la participación e inclusión en los dos proyectos analizados en esta tesis doctoral: ABE Campus y APADIS, así como para incorporar los tipos de participación de la comunidad que contribuyen al éxito y a la inclusión en la formación semipresencial mediada por la tecnología.

Ello nos permitirá proponer un Modelo de BLD que genere elevados niveles de inclusión al partir de una aproximación de la participación que amplíe las posibilidades de implicación de los colectivos a los que se dirige.

1.7.3.1. LOS CINCO TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD DE INCLUD-ED

INCLUD-ED clasifica en cinco los tipos de participación de la comunidad: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. De éstos, los tres últimos son las que más contribuyen al éxito escolar puesto que en ellos las personas de la comunidad se

¹⁸ Recientemente el proyecto INCLUD-ED ha sido identificado en un informe por la comisión europea sobre la innovación y el valor añadido, como una de los 10 proyectos de éxito del Programa Marco de Investigación, y el único en ciencias sociales. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm

¹⁹ Comisión Europea.(2011). Tackling early school leaving: a Key contribution to the Europe 2020 Agenda; European Parliament (2011). Resolution of 9 March 2011 on the EU strategy on Roma inclusion (2010/ 2276(INI)); Council of the European Union. (2010). Council conclusion on the social dimension of education and training; European Parliament (2009). Resolution 2 April 2009 on educating the children of migrants (2008/2328(INI)).

implican y participan más en los centros y tienen más influencia sobre las decisiones que se toman.

Además son las que más contribuyen a reducir las desigualdades y a promover una mayor inclusión social, tal y como muestra *el REPORT 9: Contributions of local communities to social cohesion* de INCLUD-ED²⁰ (INCLUD-ED Consortium, 2011).

1. Informativa: los centros educativos transmiten informaciones a la comunidad sobre actividades decididas por las personas expertas. Se pide la asistencia a reuniones en las que se puede hacer un seguimiento del funcionamiento y de las actividades del centro, pero sin poder real de decisión.
2. Consultiva: la comunidad forma parte de los órganos de gobierno de los centros pero con un rol consultivo y un poder de decisión muy limitado, por ejemplo, en pocas ocasiones pueden aportar sobre asuntos relacionados con el aprendizaje.
3. Decisoria: los miembros de la comunidad participan en los órganos de toma de decisión existentes o nuevos para fomentar este tipo de participación. Todos los agentes educativos (profesorado, personas participantes, miembros de la comunidad) toman decisiones importantes de forma conjunta. Por ejemplo en lo que respecta a los contenidos de la enseñanza, el presupuesto o la política de personal. Al participar en la toma de decisiones pueden supervisar el rendimiento del centro y pedirle explicaciones en relación con los resultados.

La participación de la familia y de la comunidad en la toma de decisiones y en los procesos de evaluación permite a los centros escolares asegurarse de que las altas expectativas y una educación de calidad sean prioridades fundamentales del centro (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011:86).

4. Evaluativa: la comunidad participa en los procesos de evaluación tanto en la evaluación general del centro como en la del proceso de aprendizaje.

La evaluación es un área esencial en la que la participación de las familias hace posible que se contemplen distintos puntos de vista sobre las prácticas de evaluación y sobre la evolución del alumnado (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011:86).

5. Educativa: la comunidad participa en las actividades de aprendizaje, tanto en lo que respecta a la propia formación de una/uno mismo (como participante) como a la de otras personas, colaborando como voluntario/voluntaria en actividades educativas dentro del aula u otros espacios, tanto en horario escolar como extraescolar.

²⁰ El Proyecto INCLUD-ED estuvo formado por siete proyectos. El Proyecto 6, al que pertenece este informe, investigó la evolución de comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que integraban intervenciones sociales y educativas, que lograban reducir significativamente las desigualdades y fomentaban la inclusión. Para ello se realizó un estudio longitudinal durante 5 años en 6 centros educativos distintos de nivel socioeconómico bajo.

Cuando miembros de la comunidad participan colaborando en actividades educativas, los centros escolares ganan en recursos humanos que sirven de apoyo al aprendizaje de los alumnos y alumnas (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011:87).

Este tipo de participación en la educación también implica la formación de las personas de la comunidad. Por ejemplo de las personas voluntarias que son partícipes de formaciones que responden a sus necesidades.

1.7.4. ESTUDIO DE LA PARTICIPACIÓN Y LA INCLUSIÓN EN ESTA TESIS DOCTORAL

En este apartado hemos definido los principales conceptos relacionados con la participación y la inclusión en esta tesis doctoral, y detallado los resultados de INCLUD-ED para el análisis de la participación e inclusión de la comunidad en la formación mediada por la tecnología. Conceptos que tomaremos como referencia para determinar el incremento del nivel de participación e inclusión en esta tesis doctoral.

A lo largo de los siguientes apartados articularemos el análisis de la participación y la inclusión a partir de desarrollar diferentes acciones generales.

En el capítulo tercero, analizaremos en primer lugar el desarrollo de las principales políticas europeas en lo que respecta a la generación de un e-learning más inclusivo y en segundo lugar la participación dentro de la Educación de Personas Adultas donde analizaremos dos de sus modelos y presentaremos el *Social de Educación Democrática de Personas Adultas* como contexto en el que se genera una mayor inclusión y participación de los colectivos que participan en ella.

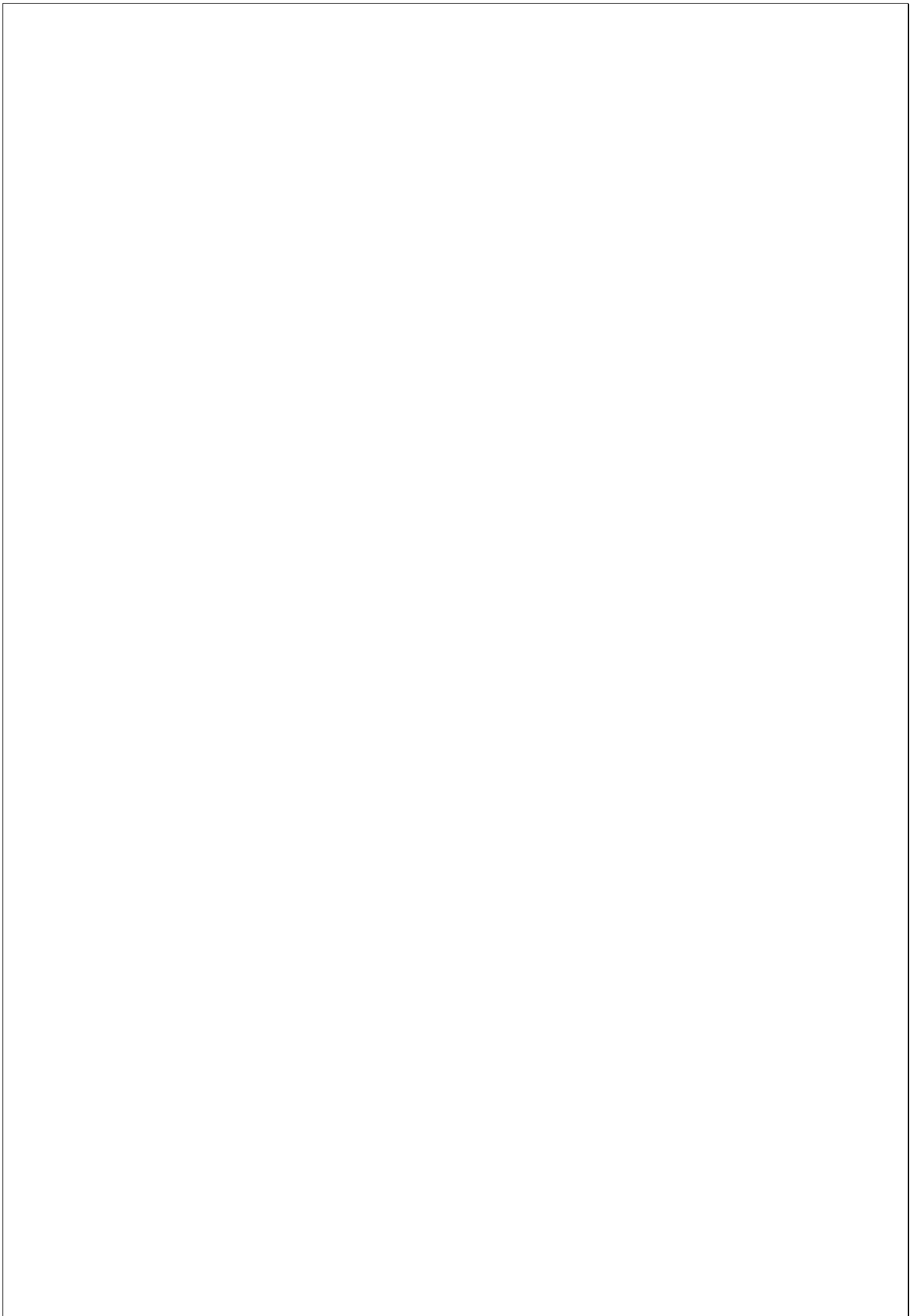
En el capítulo cuarto, entre otros aspectos, recogeremos y analizaremos acercamientos a la participación realizados desde aproximaciones generalizadas próximas al e-learning, a sus formas blended, a las comunidades virtuales, a la Comunicación Mediada por Ordenador²¹ y a los Entornos Personales de Aprendizaje²². A la vez, se ha analizado la participación de los CNEV en el diseño de la tecnología. Por otro lado, también recogeremos y analizaremos investigaciones y actuaciones situadas en la vertiente más inclusiva del e-learning. Las dos acciones nos permitirán aproximarnos a la visión de la participación tanto de las formas más generalizadas como desde su vertiente más inclusiva.

Con toda esta información, en el capítulo quinto centrado en la validación y definición del Modelo de BLD, nos detendremos a analizar y determinar el incremento de la

²¹ A partir de ahora CMO.

²² Personal Learning Environments.

participación e inclusión de CNEV dentro de la formación semipresencial impulsada por el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*. Lo haremos a partir del análisis de los dos proyectos analizados en esta tesis doctoral: ABE Campus y APADIS. Así como de las actas y conclusiones de los principales eventos educativos del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* en las que están incluidas de forma igualitaria las voces de las personas participantes.



CAPÍTULO 2

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo detallaremos el diseño de la investigación, la estrategia analítica, la rigurosidad de las fuentes consultadas y el paradigma metodológico seguido: la *Metodología Comunicativa*. Dirigida a contribuir a la transformación social y desarrollada para entender los cambios profundos y acelerados de la Sociedad de la Información y sus consecuencias en cuanto al aprendizaje (Gómez González, A., Holford, J., 2011).

2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN DE ESTA TESIS DOCTORAL

Esta tesis doctoral se ha realizado siguiendo las siguientes fases de investigación:

1. FASE ANALÍTICA:

Se ha realizado la selección, el procesamiento y el análisis de:

- Literatura científica.
- Aportaciones que están realizando los CNEV respecto a la inclusión de las TIC y de Internet en su formación:
 - Análisis en profundidad del trabajo de campo y resultados de dos proyectos de investigación: ABE Campus y APADIS, pertenecientes respectivamente al Programa Sócrates de la Comisión Europea y al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica²³
 - Análisis de declaraciones, manifiestos, actas y otros documentos de entidades pertenecientes al *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*:

²³ Dentro de los Programas Nacionales de Tecnologías para la Salud y el Bienestar y de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas.

FACEPA, REDA, CONFAPEA, AEPA, y GRUPO 90²⁴. Así como de algunos de sus eventos educativos.

— Actuaciones dirigidas a la inclusión de CNEV en el e-learning.

2. FASE DE DEFINICIÓN:

Definición de un Modelo de BLD que incluya la voz de CNEV durante todo el proceso.

2.2. PARADIGMA METODOLÓGICO

A través de la acción comunicativa, la metodología crítica da importancia a las capacidades y habilidades comunicativas adquiridas por personas pertenecientes a grupos sociales excluidos y/o que no poseen habilidades académicas (J. Gómez et al., 2006:46).

Esta tesis doctoral se posiciona en la transformación social y sigue la línea de las investigaciones que tienen como misión contribuir a la superación de las desigualdades sociales y a una mayor inclusión social.

Uno de los objetivos que nos hemos planteado es definir una propuesta de BLD desde CNEV. Es así porque partimos de que la no introducción de las necesidades y reclamaciones de los sujetos dentro del proceso investigador y sus resultados dificulta considerablemente la posibilidad de alcanzar resultados socialmente útiles.

Tomamos como referencia, por ejemplo, la línea impulsada desde la Dirección General de Investigación Europea. Ésta concreta y subraya la necesidad de incorporar el diálogo entre ciencia y sociedad en sus áreas de conocimientos (entre ellas las tecnologías de la información y comunicación o las ciencias socioeconómicas) e impulsa dentro de los Programas Marco actividades que envuelvan a la ciudadanía y a la sociedad civil en la investigación y en las políticas científicas (D. R. European Commission, 2010).

Por ello ha sido esencial para la investigación seleccionar e incorporar un paradigma metodológico consolidado que nos asegurara tanto la inclusión de las voces de los

²⁴ REDA - Red de Educación Democrática de Personas Adultas; CONFAPEA - Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas; AEPA- Asociación de Educación de Personas Adultas; GRUPO 90 - colectivo formado por profesorado universitario de distintas universidades del Estado Español y que da su apoyo al movimiento de la EDA.

colectivos más desfavorecidos como potenciar una mayor inclusión social en el marco de acción del blended learning: la *Metodología Comunicativa* (J. Gómez et al., 2006).

La *Metodología Comunicativa* lleva empleándose, entre otros ámbitos, desde aproximadamente 15 años en la investigación de la comunicación, de los nuevos medios y en la aplicación de las TIC en la educación.

TABLA 2.1: Algunas investigaciones para el Plan nacional I+D, programas europeos, otros organismos y tesis doctorales en los ámbitos de la comunicación y las TIC con Orientación Comunicativa

| |
|---|
| <p>Gathering in the Cyberspace (Cyber Debates). Programa Sócrates. Grundtvig. Comisión Europea. (2000-2001).</p> <p>Diseño de la metodología para la apropiación de tecnologías en el marco del proyecto CONECTA (puntos de acceso público a Internet de la Red Conecta). Fundación Esplai. (2001).</p> <p>Percepcions i possibilitats dels punts d'accés a Internet. Realizado en el marco del proyecto NODAT para la Secretaría de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información. Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya. (2002-2003).</p> <p>DIMELI – Dialogical media literacy. Programa eLearning. Comisión Europea. (2002-2004).</p> <p>Participación comunitaria en Callús Pueblo Digital. Ayuntamiento de Callús. (2003).</p> <p>ABE Campus: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe. Programa Sócrates. Minerva. Comisión Europea (2003-2005).</p> <p>eQUALITY: Virtual Spaces of democratic dialogue among cultures, about the Image. Programa eLearning. Comisión Europea (2004/2005).</p> <p>New Technologies and Social Participation. Programa Sócrates. Grundtvig. Comisión Europea. (2004-2006).</p> <p>Anàlisi del tractament dels fets de Ceuta i Melilla. Mesa per a la Diversitat del Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2005 – 2006).</p> <p>APADIS - Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre para personas mayores. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (2004-2007). Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2006-2007).</p> <p>Evaluación externa de la red estatal de puntos de acceso público a Internet del proyecto Conecta Now (Red Conecta y Conecta Joven). Fundación Esplai-Microsoft (2007).</p> <p>TESIS DOCTORALES EN COMUNICACIÓN O TICS APLICADAS A LA EDUCACIÓN:</p> <p>Mujer y tecnología: Hacia la inclusión social de todas las mujeres. Tesis doctoral de Gisela Redondo. 2011.</p> <p>Metodología Comunicativa crítica e interacción persona ordenador. Diseño dialógico de la interacción. Tesis doctoral de Miguel Ángel Pulido. 2011.</p> <p>Prevención de abusos sexuales en internet: Acciones preventivas on-line. Tesis doctoral de Cristina Pulido. 2010.</p> |
|---|

FUENTE: Elaboración propia

No obstante, es justamente en el contexto de la Comisión Europea y de sus Programas Marco donde la *Metodología Comunicativa* se ha afianzado como enfoque metodológico para la cohesión social (Gómez González, A., Holford, J., 2011). Se ha aplicado en proyectos dirigidos a transformar la exclusión social en la Unión como el Proyecto

Integrado del séptimo Programa Marco “INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Europe” (2006-2011) o en WORKALO: The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the gypsy, perteneciente al quinto programa (2001-2004)

A partir de sus resultados, las conclusiones de la conferencia “Science against Poverty” (European Union, 2010) organizada por la Comisión Europea y el Ministerio de Ciencia e Innovación, en el marco de la Presidencia Española de la Unión Europea de 2010, recogieron que la aplicación de esta metodología había posibilitado un reconocido impacto en los sistemas educativos y sociales europeos:

“As a summary, research in education and training needs to contribute to policy making. Critical communicative research perspective has shown to have a significant social and political impact on the European educational and social systems” (European Union, 2010).

La *Metodología Comunicativa* fue desarrollada por CREA tomando como referencia las aportaciones de autores referentes en las ciencias sociales. Entre las que se encuentran el análisis de las competencias lingüísticas realizado por Chomsky (1988) y Searle (2001; 1997); el interaccionismo de Mead (1990); o las realizadas por Beck (1998) y Habermas (2001a; 2001b) al análisis social y a la creación del conocimiento dialógico. A partir las cuales establece siete postulados básicos para la interpretación de la realidad:

- Cualquier individuo tiene capacidad para la interacción y comunicación con otras personas. Universalidad del lenguaje y de la acción.
- Las personas son consideradas agentes sociales de sus vidas que pueden cambiar las estructuras sociales. Las personas como agentes sociales transformadores.
- El lenguaje es considerado como un medio para el diálogo y el entendimiento. Una interpretación que va más allá de la instrumental que lo sitúa como medio para conseguir determinados fines. Racionalidad comunicativa.
- Es necesario tener en cuenta el sentido común de las personas para la interpretación de las acciones investigadas, que se desarrolla en las experiencias de vida de las personas. Por lo que es necesario tener en cuenta las interacciones y el contexto cultural en el que se producen. Sentido Común.
- Todas las personas son capaces de interpretar y entender el mundo social por lo que los presupuestos de las personas participantes tienen tanta validez como los del equipo investigador. Sin jerarquía interpretativa.
- Se supera el desnivel metodológico de paradigmas precedentes como el positivista o constructivista a partir de situar en el mismo nivel a las personas investigadas y al equipo investigador. Igual nivel epistemológico.
- Se establece un análisis de la realidad más reflexivo y dialógico entre ciencia y sociedad que aporta un nuevo concepto de conocimiento. El conocimiento dialógico.

La introducción de la *Metodología Comunicativa* en el marco de esta investigación ha tomado forma mediante la selección y el análisis en profundidad del trabajo de campo y de los resultados de dos proyectos de investigación con orientación comunicativa: uno estatal (APADIS) y otro europeo (ABE Campus).

Ambos proyectos compartieron la finalidad de fomentar la formación mediada por la tecnología de CNEV y aplicaron técnicas cualitativas²⁵ propias de la orientación comunicativa que permitieron realizar la interpretación de situaciones y datos desde el trabajo conjunto e igualitario entre el equipo investigador y los sujetos. Por ejemplo, en ambos se aplicó una de las acciones recomendadas para la articulación de este tipo de orientación: la creación de órganos asesores (A. Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011). A partir de comisiones mixtas, formadas por representantes de los colectivos destinatarios, éstos mismos velaron por la utilidad social de los resultados a la vez que enriquecieron las aproximaciones gracias a sus puntos de vista e interpretaciones.

Su aporte de conocimientos, la revisión crítica de los documentos, la orientación sobre el desarrollo y proceso del proyecto, el control de que éste sea comunicativo, la valoración de toda la investigación incluyendo sus conclusiones y, especialmente, que los resultados obtenidos contribuyan a mejorar la realidad de los colectivos a los que va dirigido el estudio (J. Gómez et al., 2006:48).

Por lo tanto, esta orientación posibilitó en ambos proyectos y ahora en esta tesis doctoral la asunción de:

- Una dimensión ontológica en la que la realidad social es construida a través de las interacciones y las definiciones que realizan los diferentes actores;
- Una dimensión epistemológica dialógica donde es posible el entendimiento y la interpretación conjunta de la realidad social entre las personas investigadas y las investigadoras;
- Una concepción del sujeto investigado como participante de la misma en un plano de igualdad; y
- Una relación sujeto/objeto en la que se rompe el desnivel metodológico.

Así pues, la selección y el análisis de estos proyectos es la base prioritaria sobre la que hemos definido un Modelo de BLD en el que se contempla la inclusión de las voces de los CNEV en todas las fases la formación semipresencial mediada por la tecnología.

²⁵ En el apartado 2.3.2.2. especificaremos cuales fueron técnicas cualitativas aplicadas.

2.3 FUENTES SECUNDARIAS Y PRIMARIAS

2.3.1. FUENTES SECUNDARIAS

A lo largo de esta tesis doctoral se ha consultado toda una serie de artículos, libros y capítulos de libros referentes en la comunidad científica internacional, informes de investigaciones I+D+I del Plan Nacional de Investigación y RTD del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, así como otros informes, declaraciones, recomendaciones, estadísticas etc. de organismos internacionales, nacionales y de entidades del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*.

2.3.1.1. ETAPAS Y CRITERIOS GENERALES EN LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

La recogida y el análisis de la información se han realizado en dos etapas:

1ª. Fecha última de recogida de datos noviembre de 2007.

2ª. Fecha última de recogida de datos: mayo de 2013.

En ambas fases hemos realizado una exhaustiva revisión de la literatura, tanto en bases de datos de acceso abierto como de suscripción, que ha seguido las cuestiones de investigación, hipótesis y objetivos planteados en el apartado objeto de estudio. Así pues a lo largo de estos años hemos ido seleccionado publicaciones, proyectos de investigación, políticas europeas o datos estadísticos entre otros. A pesar de que, como se puede observar, el marco teórico incluye aportaciones encontradas hasta mayo de 2013, hemos puesto especial énfasis en analizar actuaciones o proyectos desarrollados o planteados en el 2007 o con anterioridad puesto que éste fue el último año de ejecución del último de los dos proyectos vigentes analizados en profundidad en esta tesis doctoral, APADIS. El objetivo ha sido situar las aportaciones respecto a la participación y la inclusión en la formación mediada por la tecnología que hicieron los dos proyectos analizados respecto a otras actuaciones planteadas o ejecutadas hasta ese mismo año.

La siguiente tabla recoge un resumen de los principales descriptores empleados a lo largo de la revisión de literatura científica:

TABLA 2.2: Principales descriptores empleados en la revisión de literatura científica

| DESCRIPTORES 1er nivel | | DESCRIPTORES 2o nivel |
|---|---|--------------------------|
| "Blended learning" o "e-learning" | + | "Adult basic education" |
| | | "Adult education" |
| | | "Digital divide" |
| | | Critical |

| | | |
|--|--|---------------|
| | | Dialog |
| | | Inclusion |
| | | Participation |
| | | Social |

FUENTE: Elaboración propia

Debido a la vasta diversidad terminológica presente en el campo de la formación mediada por la tecnología debimos optar por delimitar la revisión de la literatura a los términos e-learning y blended learning. Sin embargo, cabe citar que también se han realizado búsquedas partiendo de conceptos asociados entre los que estarían *Online Communities*, *Computer Mediated Communication* o *Personal Learning Environments*, entre muchos otros.

2.3.1.2. RANKINGS Y BASES DE DATOS CONSULTADAS

La selección, procesamiento y análisis de esta literatura se ha realizado a partir de la consulta de las siguientes bases de datos:

A- JOURNAL CITATION REPORT: SOCIAL SCIENCE CITATION INDEX (JCR-ISI)

E ISI KNOWLEDGE-WEB OF SCIENCE.

La siguiente tabla recoge los resultados totales obtenidos en ISI WEB OF KNOWLEDGE-WEB OF SCIENCE:

TABLA 2.3: Resultados totales obtenidos en ISI WEB OF KNOWLEDGE-WEB OF SCIENCE

| <u>DESCRIPTORES</u> <u>1er nivel</u> | | <u>DESCRIPTORES</u> <u>2o nivel</u> | <u>RESULTADOS</u> <u>TOTALES 1a vuelta</u> <u>(Periodo consultado:</u> <u>hasta el 28 de Julio de</u> <u>2007)</u> | <u>RESULTADOS</u> <u>TOTALES 2a vuelta</u> <u>(Periodo consultado:</u> <u>Del 29 de Julio de</u> <u>2007 al 10 de Abril de</u> <u>2013)</u> |
|---|---|--|--|--|
| "Blended learning" | + | "Adult basic education" | 0 | 0 |
| | | "Adult education" | 2 | 3 |
| | | "Digital divide" | 2 | 1 |
| | | Critical | 12 | 56 |
| | | Dialog | 0 | 1 |
| | | Inclusion | 4 | 12 |
| | | Participation | 14 | 58 |
| | | Social | 26 | 98 |
| "e-learning" | + | "Adult basic education" | 0 | 0 |
| | | "Adult education" | 4 | 19 |
| | | "Digital divide" | 19 | 24 |
| | | Critical | 132 | 270 |
| | | Dialog | 36 | 33 |

| | | | |
|--|---------------|-----|-----|
| | Inclusion | 23 | 54 |
| | Participation | 61 | 175 |
| | Social | 182 | 582 |

FUENTE: Elaboración propia

- Primera etapa de búsqueda de información (realizada entre mayo y julio de 2007):
A través de una estancia de la doctoranda realizada durante ese periodo, se focalizó este periodo de búsqueda en la biblioteca *Young Research Library de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA)*. Ello nos permitió acceder a bibliografía y otros recursos difícilmente accesibles desde Cataluña o España.

Los principales criterios para la selección que guiaron la búsqueda durante esta vuelta fueron:

- El factor de impacto de los artículos.
- La fecha de publicación. A pesar de que el periodo de búsqueda comprendió todos los años hasta el momento de realización (de 1900 a 28 de julio de 2007), se priorizó literatura científica con posterioridad al año 2000. A pesar de que, dependiendo de la relevancia con el tema tratado o del impacto de la misma, se acudiera a algunas de fechas anteriores.
- Todos los idiomas.
- Todos los tipos de documentos.
- Búsqueda en las siguientes bases de datos: Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED)—1900- present; Social Sciences Citation Index (SSCI)—1956-present; Arts & Humanities Citation Index (A&HCI)—1975-present.
- Etiqueta de los descriptores: TS=Topic

- Segunda etapa de búsqueda de información (hasta mayo de 2013):

Desde la Universidad de Barcelona y con el objetivo de actualizar el estado de la cuestión, se ha desarrollado la segunda vuelta de la búsqueda de literatura científica.

En esta etapa también se han seguido las directrices generales que marcaron la primera, como los descriptores o algunos criterios de búsqueda.

Sin embargo, como se puede apreciar en la tabla superior, debido a que en estos últimos años ha aumentado considerablemente la producción científica ligada a algunos de los descriptores seleccionados se ha acotado la búsqueda introduciendo otros criterios de selección:

Se ha priorizado la incorporación de los artículos de revistas pertenecientes a JCR2011 dentro del:

- Primer y segundo cuartil de la categoría Education & Educational Research (ordenado por Impact Factor).
 - Primer cuartil de la categoría Communication (ordenado por Impact Factor).
- A pesar de que, al igual que en la primera etapa, se han revisado proceedings, libros o capítulos de libro considerados de especial relevancia para los contenidos.

Los criterios específicos seguidos en la consulta de ISI Knowledge-Web of Science en esta segunda etapa de investigación se han concretado de la siguiente manera:

- Todos los idiomas.
- Búsqueda de artículos y otros documentos.
- Periodo de búsqueda: del 29 de julio de 2007 al 10 de abril de 2013.
- Búsqueda en:
 - Science Citation Index Expanded (1900-present)
 - Social Sciences Citation Index (1956-present)
 - Arts & Humanities Citation Index (1975-present)
 - Conference Proceedings Citation Index- Science (1990-present)
 - Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities (1990-present)
- Etiqueta del descriptor: TS=Topic

B- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS Y ERIC

Durante la revisión de la literatura científica también se ha consultado y analizado la literatura científica obtenida con los mismos descriptores en:

— La base científica con más influencia en educación, ERIC, producida por Educational Resources Information Center, que recoge los documentos citados en Resources in Education (RIE) y en Current Index to Journal in Education (CIJE). Los criterios de búsqueda han sido:

- Todos los idiomas.
- Todos los tipos de documentos.
- From: earliest to 2007
- Availability: unlimited.
- Education Level: Unlimited.
- Target Audience: Unlimited.
- Etiqueta del descriptor: TS=Topic

— La base de datos de igual relevancia en ciencias sociales: SOCIOLOGICAL ABSTRACTS que recoge todos los campos de la sociología y otras disciplinas afines (historia, psicología social, problemas sociales, etc.)

- Todos los idiomas.
- Todos los tipos de documentos.
- From: earliest to 2007
- Availability: unlimited.
- Education Level: Unlimited.
- Target Audience: Unlimited.
- Etiqueta del descriptor: TS=Topic

C- GOOGLE SCHOLAR

Otra de las grandes bases de datos utilizada ha sido la de acceso abierto *Google Scholar*, la que nos ha permitido alcanzar otros recursos no indexados en las anteriores. Los criterios específicos seguidos en esta base de datos han sido:

- Todos los idiomas.
- Todos los tipos de documentos.
- Todas las fechas.
- Todos los autores.
- Todas las publicaciones.
- Return articles in all subject areas.
- Búsqueda de artículos con todas las palabras.
- Búsqueda de artículos en los que aparezcan las palabras en el título. Se ha escogido esta opción debido al gran volumen de resultados aparecidos con la opción en cualquier lugar del artículo.

D- OTRAS BASES DE DATOS:

Se han consultado a su vez, otras bases de datos con la finalidad de encontrar proyectos de investigación y otras tesis doctorales relacionadas con la inclusión de colectivos desfavorecidos y la formación a través de Internet:

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EUROPEOS:

CORDIS. La principal fuente de información sobre proyectos financiados por la Unión Europea y sus Programas Marco. http://cordis.europa.eu/projects/home_en.html

Base de datos del directorio de [elearningeuropa.info](http://www.elearningeuropa.info) para la búsqueda de proyectos aprobados de la Acción Minerva del Programa Sócrates y del Programa e-learning de la Comisión Europea. <http://www.elearningeuropa.info/directory>

Compendios ofrecidos por la EACEA (Agencia ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural). <http://eacea.ec.europa.eu/index.htm>

Además se han buscado resultados sobre e-learning e inclusión en la base de datos de acceso abierto OpenAIRE (*Open Access Infrastructure for Research in Europe*) que da acceso a conocimiento generado dentro del Séptimo Programa Marco de la Comisión Europea. <http://www.openaire.eu/es/home>

TESIS DOCTORALES AUTONÓMICAS, ESTATALES E INTERNACIONALES:

ProQuest Digital Dissertations. Fecha de consulta: agosto de 2007 desde la página web: <http://proquest.umi.com/login?COPT=REJTPUcyODcrM2lxMCZJTIQ9MCZWRVI9Mg==&clientId=48051>

Teseo. <http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp>

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/tesis/>.

TDX: Tesis Doctorals en Xarxa. <http://www.tdx.cbuc.es/>

2.3.1.3. OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Además se han consultado otras fuentes de información como páginas web o publicaciones electrónicas para completar y/o contrastar los datos recogidos. Tanto en el ámbito del e-learning como de la Educación de Personas Adultas. Así por ejemplo, hemos consultado otros artículos relacionados con la formación en TIC multimedia de las personas adultas publicados en la revista *Papers d'educació d'adults*, o con el e-learning y la inclusión social de la *Revista de Universitat y Sociedad del Conocimiento* impulsada por la Cátedra Unesco de e-learning de la Universitat Oberta de Catalunya.

A su vez hemos consultado fuentes estadísticas como, por ejemplo a nivel estatal el *Observatorio de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información* del Ministerio de Industria, Energía y Turismo; la *Fundación Telefónica*, y la *Asociación para la investigación de medios de comunicación*. A nivel internacional hemos utilizado datos de *Internet World Stats* y de los datos presentados dentro de la *Agenda Digital 2010-2020 de la Comisión Europea* (European Commission, 2012).

2.3.2. FUENTES PRIMARIAS

Las fuentes primarias de esta investigación han sido:

1- Trabajo de campo y resultados de los proyectos:

- ABE Campus: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe. Programa Sócrates. Minerva. Comisión Europea (2003-2005).
- APADIS - Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre para personas mayores. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (2004-2007). Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2006-2007).

2- Documentos del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*:

A fin de conocer qué tipo de reivindicaciones están lanzando los CNEV presentes en la Educación de Personas Adultas respecto a la inclusión de las TIC y de Internet en su formación, hemos seleccionado y analizado en nuestra investigación las actas de los Congresos de alfabetización, las Escuelas de Verano de la Educación Democrática de Personas Adultas y las Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas, además de otros documentos de entidades basadas en el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*.

2.3.2.1. LA EXPERIENCIA PERSONAL Y COLECTIVA

La unión entre la práctica y la teoría en esta investigación se refleja en la propia trayectoria de la doctoranda. Por una parte fue educadora de personas adultas tanto en la alfabetización digital como en la de la lectoescritura y, por otra, fue miembro de los equipos de investigación de ambos proyectos. Lo que permitió acceder directamente a los datos extraídos de técnicas utilizadas de ambos proyectos.

La doctoranda trabajó en la asociación de participantes Ágora en la que se desarrollaron los dos proyectos desempeñando tareas de dinamización de la entidad especialmente vinculadas a la aplicación de las TIC para la superación de la exclusión social de las personas adultas en la Sociedad de la Información.

Además, ha participado en otras actividades educativas y culturales dentro del movimiento social de Educación Democrática de Personas Adultas.

Esta experiencia ha hecho posible el contacto teórico y práctico con modelos de educación y personas provenientes de CNEV que siguen haciendo posibles importantes transformaciones en la superación de la fractura digital. Como decíamos anteriormente, muchas de las aportaciones de estos colectivos se producen precisamente (y por lógica) fuera de la Red. Es por ello que la trayectoria de la doctoranda no sólo ha facilitado el acceso a un mayor volumen de datos, sino que, lo que es más relevante, ha aportado un mayor conocimiento del ámbito investigado en esta tesis doctoral. Un conocimiento derivado sobre todo por haber podido participar en un diálogo igualitario²⁶ con personas que, a pesar de estar excluidas de la virtualidad, están realizando desde la presencialidad innovadoras aportaciones respecto al diseño de una educación mediada por la tecnología para todos y todas.

2.3.2.2. TRABAJO DE CAMPO Y RESULTADOS DE LOS PROYECTOS: ABE CAMPUS Y APADIS

ABE Campus se dirigió a mejorar la comprensión de las TIC en la Educación Básica de Personas Adultas²⁷ desde un enfoque participativo, así como a generar un entorno virtual de aprendizaje que respondiera a las peticiones y necesidades de este ámbito y enfoque educativo. En este proyecto de la acción Minerva del Programa Sócrates de la Comisión Europea participaron siete entidades de los siguientes países: Suecia, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Rumanía y España.

Por su lado, APADIS partió del trabajo realizado por ABE Campus y focalizó sus contribuciones en continuar adaptando desde la orientación comunicativa el entorno virtual a partir de parámetros de interacción persona-ordenador adecuados a la población mayor. Para ello contó con la participación de cinco universidades²⁸, entre las que se encontraban dos centros de investigación: *CREA* de la Universidad de Barcelona cuya línea de investigación en *Usos sociales de las TIC* incorpora las principales aportaciones en Ciencias Sociales a la investigación de la tecnología y los media y *GTI* de la Universidad Pompeu Fabra dedicado a la investigación de diferentes aspectos de multimedia interactiva en Internet. Composición que permitió el trabajo conjunto de las ciencias de la educación, de las sociales y de las tecnológicas en la construcción de los fundamentos teóricos que sustentaron el proyecto. Por otro lado, la participación de la *Asociación de personas participantes ÁGORA* y el uso de la *Metodología Comunicativa* hizo posible realizar las aportaciones desde una relación igualitaria entre ciencia-sociedad.

²⁶ Uno de los principios del *Aprendizaje Dialógico*.

²⁷ A partir de ahora EBA.

²⁸ Universitat de Barcelona, Universitat de Lleida, Universitat Pompeu Fabra, Universidad del País Vasco y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

A continuación detallaremos los documentos que hemos analizado de ambos proyectos y ejemplificaremos la concreción de la orientación comunicativa a partir de presentar las técnicas de recogida de datos de APADIS. Sin embargo, en el capítulo quinto dedicado a la validación y definición del Modelo de BLD se puede encontrar más información sobre ambos proyectos puesto que hemos dedicado una sección a concretarlos y a analizar en profundidad sus aportaciones en lo que a participación e inclusión se refiere.

A- DOCUMENTOS ANALIZADOS DE LOS PROYECTOS: ABE CAMPUS Y APADIS

TABLA 2.4: Documentos consultados de ABE Campus

DOCUMENTOS EXTERNOS:

- El entorno virtual de aprendizaje ABE Campus de la entidad española del proyecto. La Asociación Ágora.
- El informe: *Beginning of the creation of a virtual campus for ABE based on the participation of the target group.*
- El informe: *Participative development of virtual campuses in ABE.*
- El informe nacional: *Impact of the virtual campuses on ABE in the different national projects.*
- La versión digital de la guía: *Guidelines to promote the participative use of ICT in ABE.*

DOCUMENTOS INTERNOS:

- Técnicas de recogida de datos.
- Los informes de seguimiento presentados a la Comisión Europea (como, por ejemplo, el informe de difusión del proyecto).
- Otros documentos de gestión: las actas de las comisiones mixtas, los documentos de recogida de incidencias, los mapas conceptuales para la creación del software, etc.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2.5: Documentos consultados de APADIS

DOCUMENTOS EXTERNOS:

- El software libre adaptado: Entorno virtual de aprendizaje para la educación formal y en el tiempo libre de personas mayores con o sin discapacidades. (Software ABE Campus adaptado).
- El informe: *La interacción persona-ordenador. Un modelo participativo de desarrollo de software accesible.*
- El Portafolio: *Líneas de trabajo estratégicas y recomendaciones prácticas.*
- *El Manual de uso* para el uso del entorno virtual de aprendizaje.
- *La Guía de difusión del proyecto.*

DOCUMENTOS INTERNOS:

- Técnicas de recogida de datos.
- Otros documentos de gestión: memoria técnica del proyecto, actas de las comisiones mixtas, etc.

Fuente: Elaboración propia.

**B- EJEMPLO DE LA ORIENTACIÓN COMUNICATIVA EN EL PROYECTO APADIS:
DESARROLLO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

Como apuntaremos en el apartado 4.5., existen diversas aproximaciones en el campo de la interacción persona-ordenador (IPO), así como técnicas para la recogida de datos. En este sentido, se han desarrollado investigaciones que han demostrado cómo la aplicación de la *Metodología Comunicativa* a la IPO ayuda a optimizar la usabilidad de sistemas interactivos (Pulido, 2011).

Bajo los objetivos planteados anteriormente y con la finalidad indirecta de desarrollar un proceso en el cual la voz de las personas mayores estuviese reflejada en igual condiciones que la del equipo de investigación, el diseño metodológico de APADIS se basó en la orientación comunicativa y se concretó en la aplicación de dos técnicas: los grupos de trabajo y la observación.

**TABLA 2.6: Cuadro resumen del trabajo de campo de APADIS:
Técnicas de recogida de información, muestra y población**

ALGUNAS CIFRAS

35 personas mayores participantes en la Educación de Personas Adultas formaron parte del trabajo de campo.

RESUMEN DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN:

Además del análisis bibliográfico y documental, APADIS contó en el trabajo de campo con la participación de 35 personas e incluyó 2 grupos de discusión comunicativos con ordenadores, 3 observaciones comunicativas y 1 grupo de discusión comunicativo sin ordenadores.

Para la cual, se acotó la población a personas mayores, con o sin discapacidades, participantes en procesos de educación formal o del tiempo libre. Entre las que se encontraban personas en niveles iniciales de alfabetización digital (la gran mayoría) e incluso, algunas de ellas, también en niveles iniciales de alfabetización lectoescritora (7 personas).

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta de documentos del proyecto APADIS.

Test automático de usabilidad

La recogida de información sobre los aspectos a adaptar del software existente ABE Campus partió de dos acciones paralelas. Por un lado se realizó un análisis automático de la accesibilidad de la aplicación y, por otro lado, la entidad ÁGORA se encargó de recopilar las sugerencias relacionadas con los objetivos de APADIS realizadas a lo largo de los tres años de funcionamiento del entorno virtual en el centro. Sugerencias realizadas tanto por las personas participantes como por otros miembros de la comunidad educativa. Una vez realizada la recopilación, se pasó a priorizar las propuestas en la comisión mixta del proyecto.

Grupo de discusión comunicativo

El grupo de discusión es una técnica cualitativa cuya finalidad es recoger datos detallados acerca de las necesidades, intereses y preocupaciones de un colectivo social concreto. La orientación comunicativa lo dota además del establecimiento de un diálogo igualitario en el cual la persona que forma parte del equipo investigador y los sujetos de la investigación construyen *una interpretación colectiva del tema de estudio que recoge la base científica existente sobre éste (las teorías e investigaciones científicas más relevantes sobre el tema de estudio) y su contraste con las personas que componen el grupo* (J. Gómez et al., 2006:81). En APADIS se escogieron grupos naturales de personas que estaban acostumbradas a realizar actividades conjuntamente y las reuniones se hicieron además en su contexto habitual. Condiciones que hacen que el grupo de discusión sea comunicativo.

The researcher is not one more participant in the conversation but someone responsible for contributing the background of the study and the knowledge from the scientific community. (A. Gómez et al., 2011:240)

Así pues, la persona moderadora aportó su saber científico como un participante más del grupo a la vez que planteó las cuestiones de investigación recogidas en el guión.

APADIS desarrolló dos grupos de discusión comunicativos con ordenadores y uno sin ordenadores. La introducción del uso de los ordenadores en los grupos de discusión comunicativos se planteó como medio para desarrollar los típicos test de tareas y posibilitar una orientación comunicativa que facilitase el diálogo intersubjetivo entre los propios participantes en el grupo además de con la persona investigadora.

TABLA 2.7: Perfiles de cada una de las personas participantes en los grupos de discusión comunicativos con ordenadores:

| <u>Código</u> | <u>Perfil</u> |
|---------------|----------------------------------|
| GD/CO/1/A | Mujer de 48 años. Teleoperadora. |
| GD/CO/1/A | Mujer de 68 años. Pensionista. |
| GD/CO/1/A | Mujer de 56 años. Pensionista. |
| GD/CO/1/A | Mujer de 74 años. Ama de casa. |
| GD/CO/1/A | Mujer de 60 años. Ama de casa. |
| GD/CO/1/A | Mujer de 79 años. Ama de casa. |

| | |
|-----------|---|
| GD/CO/1/A | Hombre de 65 años. Jubilado. |
| GD/CO/1/A | Hombre de 60 años. Pensionista. |
| GD/CO/1/A | Hombre de 70 años. Jubilado. |
| GD/CO/1/A | Hombre de 64 años. Ocupación no especificada. |
| GD/CO/1/A | Hombre de 62 años. Jubilado. |
| GD/CO/1/A | Hombre de 69 años. Jubilado. |
| GD/CO/1/A | Hombre de 66 años. Jubilado. |
| GD/CO/1/A | Hombre de 65 años. Jubilado. |
| GD/CO/2/B | Hombre de 69 años. Jubilado. |
| GD/CO/2/B | Mujer de 74 años. Jubilada. |
| GD/CO/2/B | Mujer de 72 años. Ama de casa. |
| GD/CO/2/B | Mujer de 70 años. Ama de casa. |
| GD/CO/2/B | Mujer de 67 años. Ama de casa. |
| GD/CO/2/B | Mujer de 73 años. Ama de casa. |
| GD/CO/2/B | Mujer de 37 años. Venta ambulante. |

Fuente: CREA (2008) Informe del proyecto APADIS: Líneas de trabajo estratégicas y recomendaciones prácticas. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

TABLA 2.8: Perfiles de cada una de las personas participantes en los grupos de discusión comunicativos sin ordenadores:

| <u>Código</u> | <u>Perfil</u> |
|---------------|--|
| GD/SO/A | Hombre de 40 años. Estudiante de Graduado en Educación Secundaria. |
| GD/SO/A | Mujer de 79 años. Ocupación sin especificar. |
| GD/SO/A | Mujer de 71 años. Ocupación sin especificar. |
| GD/SO/A | Hombre de 65 años. Ocupación sin especificar. |
| GD/SO/A | Hombre de 65 años. Ocupación sin especificar. |
| GD/SO/A | Mujer de 63 años. Ocupación sin especificar. |

Fuente: CREA (2008) Informe del proyecto APADIS: Líneas de trabajo estratégicas y recomendaciones prácticas. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

Observación comunicativa

The communicative observations differ from other observation techniques in that not only does the researcher observe, take notes, and participate in observing a situation but also does he or she share with the subjects the meaning and interpretation of their actions (A. Gómez et al., 2011: 240).

Ésta técnica, a diferencia de otras observaciones, permite combinar los roles de observación y participación directa, así como establecer un plano de igualdad entre la persona investigadora y la que es sujeto de la observación. Esto permite la interpretación conjunta de las prácticas, de las motivaciones, habilidades, etc. haciendo posible que no sólo se recojan los conocimientos formales sino también ese saber tácito que permite desempeñar ciertas acciones.

Al igual que los grupos de discusión comunicativos, se llevaron a cabo en el lugar habitual donde tenían lugar la actividad que se quería observar. Además, antes de su realización se explicaron y detallaron los procedimientos de la técnica y sus objetivos a todas las personas presentes.

TABLA 2.9: Perfiles de cada una de las personas participantes en las observaciones comunicativas

| <u>Código</u> | <u>Perfil</u> |
|---------------|---|
| OC/1/A | Participante. Mujer. Menor de 60 años. |
| OC/1/A | Participante. Mujer. Entre 60 y 65 años. |
| OC/2/A | Participante. Hombre. Entre 60 y 65 años. |
| OC/2/A | Participante. Mujer. Entre 60 y 65 años. |
| OC/3/A | Participante. Mujer. Entre 60 y 65 años. |
| OC/3/A | Participante. Hombre. Mayor de 65 años. |
| OC/3/A | Participante. Mujer. Mayor de 65 años. |

Fuente: CREA (2008) Informe del proyecto APADIS: Líneas de trabajo estratégicas y recomendaciones prácticas. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

Técnicas de análisis de la información

A continuación explicamos la parrilla empleada para el análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo de APADIS.

En su elaboración se incluyeron en las columnas los componentes principales que hacen referencia a las prácticas o significados vinculados a la interacción persona-ordenador: acceso a las TIC, características del entorno virtual, usos, red social y otros. Mientras que las filas se correspondían con la necesidad de analizar por un lado las barreras o dimensiones exclusoras que se daban en cada uno de los componentes y, por el otro, las dimensiones transformadoras que favorecían la interacción del colectivo de personas mayores con el entorno virtual y las tecnologías. Así pues, el cuadro de análisis se concretó de la siguiente manera:

TABLA 2.10: Parrilla de análisis del proyecto APADIS

| | Acceso a las TIC [Hardware] | Características del entorno virtual [Contenidos Estructura Diseño] | Usos Ordenador [Entorno virtual] | Red Social | Otros |
|-----------------------------|--------------------------------|---|-------------------------------------|------------|-------|
| Dimensiones Excluseras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dimensiones Transformadoras | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Fuente: CREA (2008) Informe del proyecto APADIS: Líneas de trabajo estratégicas y recomendaciones prácticas. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

COLUMNAS

Cada uno de los componentes mencionados se dirigía a analizar la información recogida en función de las siguientes categorías:

ACCESO A LAS TIC: primeras interacciones con las TIC y/o los ordenadores, en tanto que terminales o dispositivos físicos (hardware) y las percepciones y/o valoraciones del ordenador como herramienta (miedo, dificultad de uso, etc.).

CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO VIRTUAL: valoración y percepción de las características del entorno virtual ABE Campus. Tanto en lo que se refería a los *contenidos* (información y materiales incluidos o que debían ser incluidos en el entorno virtual); la *estructura* (cómo se organizaba o debía organizarse la información) y el *diseño* (cómo se presentaba o debía presentarse la información). En general, aspectos relacionados con la usabilidad (fácil navegación, facilidad de acceso a los contenidos, etc.) y la accesibilidad (se tenía en cuenta que cualquier persona pudiera acceder al mismo a pesar de tener alguna dificultad, por ejemplo física).

USOS: tareas, actividades y objetivos para los que se utilizaban las TIC en la formación, tanto del uso de los ordenadores como del entorno virtual. Se recogieron de igual forma tanto los usos que ya se estaban dando como los que se querían alcanzar.

RED SOCIAL: elementos sociales y humanos que ayudaban a tener una relación satisfactoria con las TIC y el entorno virtual (formación, información, etc.), así como qué tipo de interacción facilitaba un mayor aprendizaje y un mayor interés. Se recogieron además aspectos contextuales como, por ejemplo, el lugar desde el que se consultaba el entorno virtual u otras cuestiones relacionadas con el empoderamiento. Es decir, hasta qué punto se adueñaban de la tecnología incorporándola en sus vidas cotidianas.

OTROS: aportaciones de las personas mayores que superaban el marco de actuación del proyecto APADIS pero que sin embargo, hacían referencia a aspectos que las personas participantes creían necesarios implementar en lo que a las tecnologías y al entorno virtual se referían.

FILAS

Es importante definir qué entiende la *Metodología Comunicativa* por dimensión exclusiva y transformadora. Respecto al primer concepto, entiende que está formado por:

Aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social como, por ejemplo, el mercado laboral, el sistema educativo, etc. Si no existieran tales barreras, esas prácticas o

beneficios sociales estarían a disposición de las personas o colectivos excluidos (J. Gómez et al., 2006:95).

Mientras que en lo que se refiere a las dimensiones transformadoras, la autora y los autores apuntan que:

Son las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales (J. Gómez et al., 2006:96).

Un ejemplo de dimensión exclusora es la interpretación por parte de la institución educativa de que la ausencia de dichos colectivos en el uso general de Internet o de la formación virtual en concreto, se debe a su falta de interés por la tecnología o la educación. Mientras que una dimensión transformadora sería el apoyo de la comunidad educativa o la red social para la superación de barreras como la falta de acceso físico a los ordenadores o el miedo a las tecnologías.

En definitiva, el trabajo de campo realizado en APADIS y esta parrilla de análisis ha resultado de gran ayuda para la comprensión de los componentes exclusores (por ejemplo, el miedo a las tecnologías) y transformadores (por ejemplo, la ayuda del grupo de iguales para acceder al entorno virtual) presentes en la construcción de un modelo de blended learning con CNEV. Sobre todo en lo que se refiere a la fase del diseño y uso de herramientas tecnológicas educativas.

Así pues, los proyectos APADIS y ABE Campus, junto a la revisión de la literatura científica, han aportado a esta tesis datos empíricos necesarios para sistematizar las principales aportaciones que debe tener un modelo de blended learning que genere elevados niveles de inclusión de los CNEV.

2.3.2.3. DOCUMENTOS DEL MODELO SOCIAL DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE PERSONAS ADULTAS

A fin de conocer qué tipo de aportaciones y reivindicaciones están lanzando los CNEV desde la Educación de Personas Adultas hemos analizado en profundidad las actas y conclusiones de los principales eventos educativos del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, fundamentales en la concreción de las directrices que ha de seguir la Educación de Personas Adultas bajo este modelo y que se articulan a partir de la inclusión igualitaria de sus voces.

Así pues hemos analizado las actas y conclusiones de:

— *Congresos de personas participantes en alfabetización*. Se realizan anualmente para trabajar temas de interés para y desde las personas participantes en

alfabetización y los niveles básicos de educación. En estos congresos *son las personas participantes en Educación Básica de Personas Adultas quienes exponen y debaten las experiencias, mientras que responsables de la Administración Pública, educadores y educadoras, profesores y profesoras de diferentes universidades, están invitados e invitadas como oyentes* (Lebrón & Padrós, 2008). Son tanto nacionales como internacionales, al contar con la presencia virtual de entidades de otros países. Todas las demandas y necesidades expresadas por las personas participantes durante el mismo se recoge en las actas con la finalidad de enviarlas a las administraciones competentes y a otros espacios de debate público sobre la Educación de Personas Adultas.

- Las *Escuelas de Verano de la Educación Democrática de Personas Adultas* organizadas por la REDA en las que se reúnen miembros de los diferentes perfiles presentes en la Educación de Personas Adultas para tratar temas determinados. Un espacio donde se reúnen representantes de la administración, de la universidad, de movimientos sociales así como de entidades y personas participantes de la EPA.
- Las *Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas*, evento estatal, organizadas por REDA, CONFAPEA, AEPA, y el GRUPO 90²⁹ que se realizan cada tres años con el propósito de que personas investigadoras, educadoras y participantes del ámbito de la Educación de Personas Adultas avancen juntas en el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*.

Para ello, en primer lugar visitamos los sitios webs de las entidades organizadoras de los eventos educativos y solicitamos la consulta de documentos no disponibles a través de las páginas consultadas:

TABLA 2.11: Páginas web de las entidades organizadoras

| | |
|---|--|
| REDA - Red de Educación Democrática de Personas Adultas. | http://www.neskes.net/reda/index.htm http://innova.usal.es/claroline/document/document.php?cidReq=31REDA |
| CONFAPEA - Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas. | http://confapea.org/es/ http://www.neskes.net/confapea/ |
| FACEPA - Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas. | http://www.facepa.org |

Fuente: Elaboración propia.

En total hemos analizado 19 actas y conclusiones de eventos educativos celebrados hasta al 2013 que se concretan en la siguiente tabla:

²⁹ REDA - Red de Educación Democrática de Personas Adultas; CONFAPEA - Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas; AEPA- Asociación de Educación de Personas Adultas; GRUPO 90 - colectivo formado por profesorado universitario de distintas universidades del Estado Español y que da su apoyo al movimiento de la EDA.

TABLA 2.12: Documentos y actas analizadas en eventos educativos celebrados del año 1999 al 2013

| Actas de los Congresos de personas participantes en alfabetización |
|---|
| 1. I Congreso (Sant Boi de Llobregat). 1999. |
| 2. II Congreso (Centelles). 2000. |
| 3. III Congreso (Vitoria, Gasteiz). 2001. |
| 4. IV Congreso (Vigo). 2002. |
| 5. V Congreso (Fuentevaqueros). 2003. |
| 6. VI Congreso (Valladolid). 2004. |
| 7. VII Congreso/1o Internacional (Almería). 2005. |
| 8. VIII Congreso/2º Internacional. (Barcelona). 2006. |
| 9. IX Congreso/3º Internacional. (Barcelona). 2010. |
| 10. X Congreso/4º Internacional. (Barcelona). 2010. |

| Actas de las Escuelas de Verano de la Educación Democrática de Personas Adultas |
|---|
| 1. I Escuela de Verano: Alternativas en Educación de Personas Adultas. Formación para la transformación. (Barcelona). 2001. |
| 2. II Escuela de Verano: Mundialización y diálogo entre culturas. (Barcelona). 2002. |
| 3. III Escuela de Verano: Interacción e igualdad de diferencias. (Salamanca). 2004. |
| 4. IV Escuela de Verano: Diálogo, educación, prevención de la violencia. (Madrid). 2005. |
| 5. V Escuela de Verano: El papel en la renovación pedagógica del sistema educativo. (Valladolid). 2007. |

| Actas de las Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas |
|--|
| 1. I Trijornadas. (Barcelona). 2000. |
| 2. II Trijornadas (Bilbao). 2003. |
| 3. III Trijornadas. (Madrid). 2006. |
| 4. IV Trijornadas (Madrid). 2010. |

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentaremos el marco teórico para el estudio de la inclusión y la participación dentro del e-learning en la Educación de Personas Adultas en la sociedad actual. Incorporaremos las referencias teóricas de la comunidad internacional sobre conceptos básicos en la elaboración de esta tesis así, como políticas y directrices europeas. Aportaremos delimitaciones conceptuales sobre la formación a distancia mediada por la tecnología y la Educación de Personas Adultas. Abordaremos el papel de las TIC como medio para la inclusión social. Así como presentaremos el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* como contexto en el que se incrementa el nivel de inclusión y la participación de las personas habitualmente excluidas en el modelo de e-learning.

3.1. SOCIEDAD DIALÓGICA Y FRACTURA DIGITAL

3.1.1. SOCIEDAD DIALÓGICA

Diversas aproximaciones se hacen eco de las profundas transformaciones producidas en nuestras sociedades a partir del último tercio del siglo XX caracterizado por el desarrollo tecnológico y económico a la vez que a cambios sociales y políticos. Entre las que se encuentran la globalización de la economía, la crisis de las formas tradicionales de representación política, el surgimiento de nuevos movimientos sociales, la convergencia de los medios, etc.

Mucho se ha escrito de este nuevo paradigma al que algunos autores han definido como *Sociedad de la Información* (Castells, 1997/1998), *Sociedad Reflexiva* (Beck, Giddens, & Lash, 1997) o *Sociedad Dialógica* (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001).

En esta tesis doctoral proponemos un modelo para la formación semipresencial mediada por la tecnología que debe partir tanto de los cambios informacionales, como tecnológicos o educativos. Para poder explicarlos y sobre todo para comprender el papel de las personas en ellos debemos contemplar necesariamente el papel que juega el diálogo en la sociedad actual.

Las sociedades actuales son cada vez más dialógicas. Si las industrias constituyeron el contexto material donde se desarrollaron democracias políticas, las sociedades de la información son el contexto simbólico donde el diálogo está penetrando en las relaciones sociales, desde la política internacional hasta la convivencia dentro de un domicilio (Flecha et al., 2001:148).

Por lo tanto, a continuación profundizaremos más en la tercera de las aproximaciones expuestas, la de Sociedad Dialógica. Lo que nos permitirá empezar nuestra investigación situando el papel del diálogo en la sociedad en general y en la educación en particular al ser uno de los componentes esenciales del modelo de Blended Learning propuesto.

El giro dialógico está produciendo en múltiples niveles: institucional, personal y político (Proyecto TSD, 2003-2005; Proyecto ACT-COM, 2006-2008). Varios autores y autoras asumen la perspectiva dialógica y el papel de los sujetos ante los cambios sociales desde diferentes disciplinas, aportando evidencias científicas de este giro dialógico.

Tal y como muestran las aportaciones de Chomsky (1977), Vygotski (1996) o Freire apuntando que *la dialogicidad es una exigencia humana (1997:100), los sujetos somos capaces de lenguaje y acción*. Es decir, podemos comunicarnos y realizar argumentaciones que, a través de nuestras interacciones, nos permiten llegar a acuerdos en diferentes aspectos de nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas indica como los seres humanos podemos sustentar nuestras acciones tanto en pretensiones de poder como de validez (2001a; 2001b).

A este respecto, la aportación de los *actos comunicativos* realizada por CREA (2006-2008; Searle & Soler, 2004) diferencia aquellos dialógicos de los de poder y permite el análisis de las relaciones de poder o dialógicas que tienen lugar en los diferentes actos comunicativos.

Para que un acto comunicativo sea dialógico tiene que cumplir dos condiciones: que esté basado en actos comunicativos ilocucionarios (por tanto, basado en la sinceridad y la búsqueda del consenso) y que predominen las interacciones dialógicas (basadas en un diálogo con ausencia de coacciones). Por el contrario, los actos comunicativos de poder incluyen actos comunicativos perlocucionarios (orientados a la consecución de una acción) y predominio de las interacciones de poder surgidas de la propia intencionalidad del hablante y/o de las desigualdades de la estructura social (Soler & Flecha, 2010:374).

Esta aportación que engloba las contribuciones tanto de Habermas, como de Austin (1971) o Searle (1980) sobre los *actos de habla* situándolas en el contexto de las interacciones, nos permite establecer en esta tesis doctoral las condiciones sobre las que deben partir las interacciones en la formación semipresencial mediada por la tecnología: sinceridad, búsqueda del consenso y ausencia de coacciones. Elementos claves a la hora de proponer un Modelo de BLD más participativo e inclusivo.

Como se puede observar, el giro dialógico se sustenta a su vez en la capacidad de transformación que posee la agencia humana sobre las estructuras (Giddens, 1995) y en la *realidad social como la interrelación entre el sistema y el mundo de la vida*. Una premisa que, superando concepciones de la realidad del pasado, centradas únicamente en uno u otro aspecto, contempla tanto las restricciones y desigualdades derivadas de los sistemas como la posibilidad de movilización y acción de la agencia para promover su transformación.

De hecho, hoy en día *los sujetos tenemos más posibilidades de elección a la vez que estamos más obligados a elegir*. Esta premisa refleja la gran pluralidad de opciones de las que disponemos en todas y cada una de las distintas esferas de nuestra vida. La gran cantidad de información, alternativas y referentes a los que tenemos acceso ha ido derivando en lo que Beck ha llamado una modernidad reflexiva (Beck et al., 1997). Nos encontramos sumidos en una reflexión constante para ir construyendo pautas que guíen nuestras acciones y poder elegir continuamente aquello que creamos más conveniente. Un proceso que se realiza cada vez más a través del diálogo con las otras personas y que a la vez que nos aporta más libertad, puesto que disponemos de muchas más posibilidades de elección para escoger, también nos hace asumir un mayor riesgo a equivocarnos (Beck, 2001).

Es un hecho que la crisis de la autoridad, de la tradición o de las costumbres ha propiciado que podamos decidir nuestras formas de vida o incluso qué educación queremos. Nos encontramos en un momento en el que la educación debe dar respuesta a esta entrada del diálogo y la reflexión en sus modelos y actuaciones. Sean cuales sean los formatos en los que se produzcan: presenciales, a distancia o ambos.

El giro dialógico en la educación conlleva pasar de la visión constructivista a la comunicativa de la realidad y el aprendizaje, de una visión propia de la Sociedad Industrial a otra que responde a la actual Sociedad de la Información. De conceptualizaciones objetivistas o subjetivistas del aprendizaje a comunicativas que incorporan como elementos clave del proceso de enseñanza y el aprendizaje a las interacciones sociales y al contexto social. Lo que permite entender el aprendizaje más allá de las puertas de un aula o centro escolar (Racionero & Padrós, 2010).

En sí, la educación, como medio para la adquisición del conocimiento y de la participación ciudadana, juega un papel fundamental en el desarrollo de este giro. Existen actuaciones a nivel nacional e internacional que llevan años incorporando en su proceder la orientación dialógica y la participación reflexiva como medios para alcanzar la aceleración de los aprendizajes de las comunidades más desfavorecidas.

Algunas de éstas son, por ejemplo, el *Programa de desarrollo escolar* (School Development Program) llevado a cabo por James Comer desde la Universidad de Yale; las *Escuelas Aceleradas* (Accelerated Schools) iniciadas desde la Universidad de

Stanford y por Henry Levin, director del Centro de Investigación Educativa (CERAS); la iniciativa *Éxito escolar para todos y todas* (Success for all) dirigida por el profesor Robert Slavin y desarrollada en cooperación de las Universidad Johns Hopkins y el Departamento de Educación de la ciudad de Baltimore; o *Comunidades de Aprendizaje*³⁰. Ésta última, puesta en marcha el 1995, cuenta en la actualidad con centros en España o Brasil, e introduce el diálogo igualitario como base para alcanzar los aprendizajes a partir de un enfoque específico: El *Aprendizaje Dialógico*. En el que basamos el modelo de blended learning que proponemos en esta tesis doctoral y que iremos concretando a lo largo de los siguientes capítulos.

Concretamente dentro del ámbito educativo, el proyecto *Teorías y Sociedades Dialógicas* (Proyecto TSD, 2003-2005) identificó una serie de factores que o bien promueven (derivados de las relaciones dialógicas) o inhiben (derivados de las relaciones de poder) la participación activa de la ciudadanía.

Algunos de los efectos de las relaciones de poder en el ámbito educativo que debemos tener en cuenta en esta tesis doctoral son:

- La existencia de relaciones de poder y de procesos de burocratización provoca un proceso de desencanto en los diferentes agentes. Lo que afecta negativamente a la participación activa.
- El incentivo de la promoción de la distancia social entre los diferentes agentes implicados promueve la tensión social en los centros educativos al expresarse en críticas poco constructivas y acusaciones mutuas. Una ausencia de diálogo que puede afectar de forma negativa a la participación activa de las minorías culturales.

Mientras que de igual forma, los efectos de las relaciones dialógicas también a contemplar inciden en:

- El impulso de la participación ciudadana no sólo de los familiares sino también de la comunidad (asociación de vecinos, técnicos de la administración, etc.).
- La participación activa de las minorías étnicas en las decisiones del centro y por lo tanto, la incorporación de su visión sobre la educación.
- La construcción conjunta de las normas y la mejora de la relación entre los distintos agentes (entre profesorado y alumnado; entre profesorado y familiares, etc.).

³⁰ Actualmente hay más de 120 *Comunidades de Aprendizaje* en funcionamiento en España y Brasil. Entre los que se encuentran tanto centros de titularidad pública como concertada, de educación de 0 a 3 años, infantil, primaria, secundaria o de personas adultas.

- La creación de sentido de todos ellos. Los que, a través de su participación activa y de ver incluidas sus voces en las decisiones del centro, creen en la necesidad y sentido de su participación.
- La promoción de un mayor entendimiento y de una crítica constructiva entre los diferentes colectivos para alcanzar acuerdos que repercutan de forma positiva en el aprendizaje del alumnado a la vez que promuevan una mayor implicación de los agentes.

Partir de estas aportaciones nos permite establecer una serie de criterios básicos que seguiremos investigando en los siguientes apartados y que nos permitirán articular un modelo de formación semipresencial mediada por la tecnología que favorezca la participación activa de los diferentes agentes y una mayor inclusión.

3.1.2. LAS DOS FASES DE LA SI Y FRACTURA DIGITAL

No podemos continuar sin detenernos en uno de los factores que ha desempeñado un rol determinante en la perpetuación de la desigualdad social en la actual sociedad y en la que se están inmersos los CNEV: la *fractura digital*.

Su evolución y tratamiento han ido desembocando en la aplicación de varias políticas y actuaciones en el e-learning dirigidas a lograr una mayor e-inclusión de todos y todas, tal y como iremos viendo.

El paso de la Sociedad de Industrial a la Sociedad de la Información conllevó, como hemos argumentado anteriormente, numerosas transformaciones en las que el desarrollo de la tecnología ha tenido importantes consecuencias. De hecho, a partir del último tercio del siglo XX se produjo un proceso que comportó la aparición de nuevas y profundas fuentes de desigualdad. Sobre todo durante su primera fase, caracterizada por la dualización social y la fractura digital y producida a partir de los cambios sociales y de producción.

Por un lado, la superación del modelo social industrial se tradujo en una fuerte estratificación del mercado de trabajo caracterizada por: (1) la importancia de ocupaciones que requerían saberes actualmente priorizados (ocupadas por colectivos incluidos, con titulaciones académicas y con habilidades para la alta gestión de la información); (2) puestos de trabajo precarios (ocupados por personas con bajas calificaciones) y (3) paro (personas excluidas sin estudios académicos). Lo que acabó generando un fuerte proceso de *dualización social* con posibilidades desiguales de acceso y de participación en los mercados informacionales de las personas, los colectivos o incluso países enteros (Castells, 1997/1998).

El dominio o no de habilidades específicas originadas dentro del nuevo paradigma social produjo un desnivel importante entre unas personas u otras. En este sentido, las que pertenecían a los grupos privilegiados no sólo las dominaban sino que protagonizaron la codificación y transmisión de la información y el conocimiento (es decir, la toma de decisiones en lo que a sus usos y hábitos suponía). Proceso del cual restó excluido el resto de población y que, como algunos autores detallan, puede ser que haya configurado un uso específico de Internet.

El hecho de que el auge de Internet tuviera lugar en condiciones de desigualdad social en el acceso en todo el mundo ha podido tener consecuencias duraderas en la estructura y el contenido del medio (...). Esto se debe a que los usuarios pueden configurar Internet mucho más que cualquier otra tecnología, debido a la velocidad de transmisión de su feedback y a la flexibilidad de la tecnología. (...) No obstante, aunque la tendencia libertaria que creó Internet propició una amplia red mundial de oportunidades (aunque fuera a cambio de un cierto elitismo cultural), bien pudiera ser que los usos cada vez más comercializados de Internet a finales de los noventa (...) hayan sesgado la práctica de Internet en maneras específicas (Castells, 2001:283-284).

Una situación que conllevó a que quedaran al margen personas que aunque carecían de las mismas oportunidades para acceder a la información y no dominaban las habilidades impuestas, dominaban otras que sin embargo eran cada vez menos valoradas:

[Las políticas voluntaristas de lucha contra las desigualdades y la exclusión] Han de evitar la aparición de nuevas dependencias provocadas por el consumo de informaciones o de servicios de comunicación concebidos y producidos desde un punto de vista puramente comercial o imperial y que a menudo tienen el efecto de descalificar los conocimientos y las competencias tradicionales de grupos sociales y regiones desfavorecidas (Lévy, 1997:194).

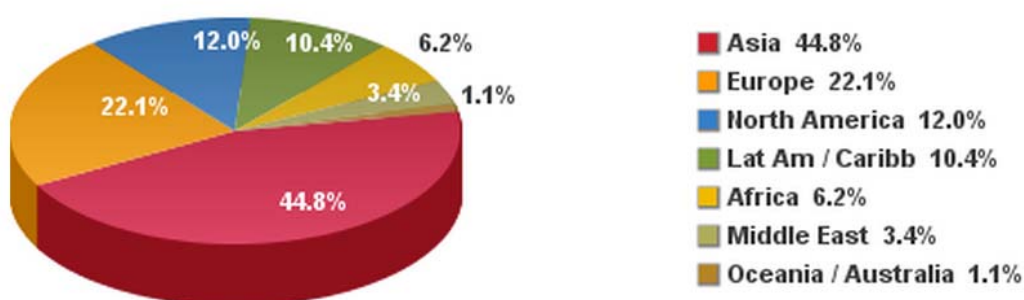
Sin embargo, se fueron produciendo las condiciones necesarias para la gestación de una segunda fase que, a pesar de seguir presentando desigualdades importantes, es más inclusiva. Una tendencia derivada tanto de la demanda ciudadana respecto a la inclusión de todas las personas como de las propias exigencias del mercado informacional.

Esta segunda fase está centrada pues en la configuración de una Sociedad de la Información para todos y todas. La paulatina toma de conciencia por parte de los gobiernos y otros actores sociales de la fractura digital como una realidad compleja que va más allá de los factores económicos, ha hecho posible que se hayan ido articulando toda una serie de acciones y directrices políticas para que personas,

colectivos, instituciones e incluso países enteros puedan participar activamente en la Sociedad de la Información³¹.

No obstante las estadísticas mundiales de usuarios de Internet muestran cómo en nuestros días la división digital sigue estando presente no sólo entre personas, sino también entre regiones y países enteros. Tomando como referencia los datos de *Internet World Stats* (Internet World Stats, 2012), por ejemplo, en África hay tan sólo un 6,2% de personas usuarias frente a un 93,8% en el resto del mundo o en Oriente Medio un 3.3% frente al 96% restante (Gráfico 3.1).

GRÁFICO 3.1: Usuarios de Internet en el Mundo. Distribución por Regiones del Mundo - 2011



Source: Internet World Stats - www.internetworldstats.com/stats.htm
Basis: 2,267,233,742 Internet users on December 31, 2011
Copyright © 2012, Miniwatts Marketing Group

Fuente: Internet World Stats. (Internet World Stats, 2012)

Lévy apuntó ya en el 1997 que, a pesar de todo, la fractura digital entendida no sólo como acceso sino también como participación, lejos de superarse seguiría aumentando.

Hace falta favorecer, ciertamente, a través de todos los medios adecuados, la facilidad y la rebaja de los costes de comunicación. Pero el problema del "acceso para todo el mundo" no se puede reducir sólo a las dimensiones tecnológicas y financieras que se suelen exponer. (...) Hace falta, sobretudo, estar en condiciones de poder participar activamente en los procesos de inteligencia colectiva que representan el interés principal del ciberespacio (Lévy, 1997:194)

Así pues, para la superación de esta fractura digital, la educación ha de posibilitar tanto el acceso a las TIC, como el aprendizaje instrumental y el desarrollo de las competencias básicas en la Sociedad de la Información que permita el empoderamiento personal y comunitario del individuo.

³¹ En el apartado 3.2.1. hemos recogido la evolución de programas dirigidos específicamente a generar un e-learning más inclusivo.

Citizens need to be “technologically empowered” to overcome the so-called “digital divide” that crosses today's societies (and today's world). National and international governance depends on the widespread technological empowerment of every social group and every individual within those groups. However, technological empowerment has more to do with people experiencing genuine social transformation than with purely individual access to (or instrumental training in) ICTs. Context plays a critical role. The context where technology learning takes place determines whether such training will truly help citizens overcome their marginality —not any environment “will do” (López, Puigvert, Pulido, & Tortajada, 2006).

En la segunda fase de la fractura digital es importante vehicular acciones que logren crear sentido e implicar a las personas en la educación y en las TIC. Encontramos diversas aproximaciones que recogen la necesidad de potenciar la motivación de ciertos colectivos para que participen en la formación a lo largo de toda la vida en general y en el e-learning en particular (eUSER Project, 2004-2007; Gutiérrez, 2007).

Sin embargo, tal y como se ha investigado desde la Educación de Personas Adultas (Proyecto Participación y no participación, 1994-1997) cuando el discurso de la motivación recae directamente en la responsabilidad de los individuos y en el sistema (ciertos colectivos participan menos por su falta de motivación), se cae en una falta de confianza respecto al interés de las personas de gozar de las ventajas de la Sociedad de la Información que puede llegar a legitimar que la oferta formativa y su difusión se orienten únicamente a los sectores privilegiados que ya participan y, por ello, contribuir a la perpetuación de la exclusión de los sectores más desfavorecidos. Por lo tanto, hay que tener en consideración que el mismo discurso sobre la falta de motivación puede ser en sí un efecto inhibitorio a la participación:

El hecho de culpabilizar a las personas no participantes diciendo que tienen falta de motivación inhibe el nivel de la participación y del reconocimiento de su necesidad de participar. Esta legitimación legitima la orientación en las participantes y la exclusión social de las que tradicionalmente no son participantes³² (Proyecto Participación y no participación, 1994-1997:98).

Sea como sea, las tecnologías multimedia e Internet pueden ser consideradas como promotoras de procesos de democratización (Carpentier et al., 2006) y de una vertiente alternativa y activista (Lievrouw, 2011; Lievrouw & Livingstone, 2006) que aporta una mayor posibilidad de participación. A través de las cuales podemos acceder como consumidores de incontables fuentes de información y como creadores activos de nuestros propios contenidos aportando así a la construcción conjunta del conocimiento.

³² Traducción propia de: *El fet de culpabilitzar les persones no participants dient que tenen falta de motivació, les inhibeix de la participació i del reconeixement de la seva necessitat de participar. Aquesta culpabilització legitima l'orientació en les participants i l'exclusió social de les que tradicionalment són no participants.*

La llamada Web 2.0 (O'Reilly, 2005) se ha ido forjando y abriendo camino desde los comienzos de Internet en los que tan sólo unas pocas personas poseían los conocimientos para acceder y crear los contenidos. Lo que, por ejemplo, ha llevado a la necesidad de reconceptualizar la noción de audiencia (Lievrouw & Livingstone, 2006).

Un concepto de audiencia activa que junto al desarrollo de tecnologías (redes sociales, Wikis, blogs, tecnología móvil, etc.) nos ofrecen la flexibilidad necesaria para que cualquier ciudadano o ciudadana con el acceso y las habilidades oportunas pueda participar en la construcción conjunta del conocimiento.

A este respecto debemos plantearnos qué medidas se pueden articular desde la Educación de Personas Adultas para brindar estas oportunidades a colectivos que aún no han alcanzado las habilidades necesarias para poder conseguir realizar un uso autónomo de todas estas posibilidades. Como veremos, el diálogo y la participación de la comunidad educativa se presentan como recursos clave para conseguirlo. Por ejemplo, mediante el papel de personas de apoyo que vayan acompañando en el acceso (eUSER Consortium, 2006c:23).

En este sentido, quienes estén al cargo de la formación pueden pensar que, previo a la alfabetización digital, primero se debe enseñar a leer y escribir. De la misma forma que plantear que previo al acceso a la formación semipresencial mediada por la tecnología deben haberse alcanzado toda una serie de requisitos académicos o técnicos, estableciendo así una jerarquización entre las múltiples alfabetizaciones que conlleva el aplazamiento de la adquisición de las competencias necesarias por parte de los colectivos más excluidos para poder comunicarse en la realidad actual.

Esta jerarquización de las alfabetizaciones está siendo superada también desde el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, que muestra cómo la vinculación entre el uso de la formación a través de las TIC no es incompatible con la alfabetización en la lectoescritura sino que, por lo contrario, produce una mayor motivación ante los aprendizajes de las personas adultas³³.

Partiendo de estos datos el modelo del BLD propone pasar de una visión jerarquizada en el acercamiento a las múltiples alfabetizaciones a un planteamiento interalfabetizador en el que todas ellas convivan y tengan cabida dentro de los planteamientos de la formación semipresencial mediada por la tecnología. Un enfoque necesario si queremos hacer del e-learning una posibilidad real para todos y todas.

³³ Véase apartado 3.5.

3.1.3. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

The digital divide debate is brought under the umbrella of the media literacy debate. Access involves far more than physical availability, for there are subtle and not so subtle social, cultural and technological dimensions to access (Livingstone, 2003:6).

When discussing issues regarding democracy and development, we often forget that media-literate citizens are a precondition. An important prerequisite for the empowerment of citizens is a concerted effort to improve media and information literacy – skills that help to strengthen the critical abilities and communicative skills that enable the individual to use media and communication both as tools and as a way of articulating processes of development and social change, improving everyday lives and empowering influence their own lives (Wilson et al 2011:40).

Uno de los debates que está completamente entrelazado en la literatura con el de la superación de la fractura digital para obtener sociedades más democráticas es el de dotar a la ciudadanía de las múltiples alfabetizaciones asociadas a la alfabetización mediática informacional³⁴ (alfabetización digital, en medios, etc.).

En esta investigación, compartimos junto a otras autoras y autores este análisis social de los medios y de la alfabetización mediática en la democratización y la participación crítica ciudadana como solución educativa que hace posible la superación de la fractura digital a través del empoderamiento de las personas.

Critical media literacy not only teaches students to learn from media, to resist media manipulation, and to empower themselves vis-a-vis the media, but it is concerned with developing skills that will empower citizens and that will make them more motivated and competent participants in social life (Kellner, 1998:113).

La alfabetización mediática desde su vertiente crítica está posibilitando tanto la adquisición de habilidades como también la reflexión y concientización de los colectivos a los que se dirige respecto al papel que debe tomar la educación en y a través de las TIC en su educación.

Una corriente en la que las aportaciones de la *pedagogía crítica* en general y la *educación libertaria* de Paulo Freire en particular son referentes (Área, 2004; Share, 2006).

En este sentido, creemos que sería conveniente recuperar algunos postulados del pedagogo Paulo Freire sobre el sentido y finalidad de la alfabetización. Sus experiencias en teorías educativas fueron formuladas hace casi treinta años para hacer frente al analfabetismo en países del tercer mundo, pero consideramos que los principios socio educativos son aplicables y validos para plantearnos programas educativos destinados a facilitar la formación en el acceso a la

³⁴ Tomando como referencia el concepto de *Media and Information Literacy* desarrollado por la UNESCO.

información y conocimiento transmitido por medios y tecnologías digitales (Área, 2004:216).

Ante la cuestión de qué dimensiones debe contener dicha alfabetización, las respuestas pueden ser múltiples y variadas. Se asume que en la cultura mediática y tecnológica en la que nos encontramos es necesario desarrollar múltiples alfabetizaciones que respondan a los medios impresos, mediáticos y computacionales (Buckingham, 2005). A lo que, además, otros autores resaltan que es necesario que vaya unida a la promoción de los valores y a un llamado *nuevo humanismo* en el que la persona se coloque en el centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural (Torneró & Varis, 2012).

En definitiva, nuevas formas de alfabetización y nuevas competencias a las que también el e-learning debe hacer frente (Varis, 2005).

3.2. LAS TIC COMO MEDIO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Los estudios tempranos en la comunicación mediática incidían en el determinismo tecnológico (McLuhan, 1996) y el reproductivismo (Bourdieu, 2001) desde una perspectiva sistémica que depositaba en las tecnologías, el poder de cambiar las conductas humanas y provocar el cambio social. Teorías que omitían cualquier posibilidad de intervención de la agencia humana.

Posteriormente surgieron toda una serie de teorías como las de Beck, Chomsky y Habermas que han ido suplantando los discursos deterministas de los estudios tempranos al entender que por sí solos presentan limitaciones para explicar la realidad actual. Estas teorías pasaron a incorporar una perspectiva dual que ha aportado un marco en el que las ciencias sociales pueden explicar tanto las dificultades que presentan los sistemas (TIC) como la posibilidad de acción de las personas para cambiarlas. A partir de las cuales, es posible entender el uso de las tecnologías como medio para la inclusión social y aplicar acciones para llevarlo a cabo.

Por lo tanto, la visión de las TIC como medio para superar la exclusión social está íntimamente ligada a la concepción de la agencia como motor activo en la transformación de los sistemas y en el caso del proceso educativo, con su capacidad para situar las interacciones humanas y el uso de las TIC en el centro de las medidas, en vez de en las propias tecnologías. Sólo así podrá ser posible el cambio social.

Las tecnologías no producen cambio social por sí mismas independientemente de cómo se utilicen (Buckingham, 2005:50).

Partiendo de esta base, dedicaremos el siguiente apartado a exponer algunas de las aproximaciones dentro del ámbito de las TIC como medio para la inclusión social.

En primer lugar analizaremos la evolución de las directrices de las políticas europeas, focalizándolas en el asunto que nos ocupa, el desarrollo de la formación mediada por la tecnología, y presentaremos los resultados del proyecto RTD del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea e-User³⁵ (2004-2007). Investigación realizada para el estudio de los servicios on-line en Europa, entre ellos los dirigidos al e-learning.

Todo ello, junto al apartado anterior dedicado a concretar las aportaciones del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, nos permitirá seguir contextualizando un marco en el que, partiendo de las TIC como medio para la inclusión social, es posible la participación activa y crítica de las personas normalmente excluidas de la virtualidad en la confección de su propia formación mediada por la tecnología.

3.2.1. POLÍTICAS EUROPEAS EN EL APRENDIZAJE MEDIADO POR LA TECNOLOGÍA

El aprendizaje mediado por la tecnología está siendo promovido desde hace varios años por la Comisión Europea en el contexto de la educación a lo largo de toda la vida³⁶. Una promoción que ha ido propiciado la concreción de proyectos e iniciativas dirigidas a los colectivos más desfavorecidos³⁷.

A continuación presentaremos la progresión en los programas impulsados a fin de aportar una visión general de la línea seguida por la Comisión Europea en la potenciación de este papel activo de las TIC para la promoción de la inclusión social y en concreto para el establecimiento de medidas dentro del e-learning en esta realidad. Finalizaremos el apartado revisando la agenda europea actual lo que nos mostrará cómo el planteamiento del Modelo de BLD que planteamos cumple con las actuales directrices europeas en el fomento del e-learning.

En el marco del Plan de Acción eEurope, se publicó a principios del año 2000 la comunicación *e-learning – Concebir la educación del futuro* (CEC, 2001b) cuyo objetivo era el de adaptar los sistemas europeos de educación y de formación a las necesidades de la Sociedad del Conocimiento. Para lo que establecía toda una serie de medidas que a su vez consolidaban la iniciativa e-learning en Europa, el Plan de Acción e-Learning para 2001-2004.

³⁵ Financiado por la Comisión Europea dentro de la prioridad 1.1.2. *Information Society Technologies (IST)*.

³⁶ Proceso detallado más concretamente en el segundo apartado de este capítulo.

³⁷ Algunas de las cuales recogemos en los apartados 4.3.2. y 4.3.3.

Así pues, el desarrollo del e-learning en Europa se situó desde sus inicios en el marco de la formación permanente y se dirigió al alcance de la inclusión y la cohesión social europea. Tal y como demuestra que el propósito de este primer plan específico, en el que se emplazó el fomento del e-learning, se estableciera como:

Hacer de la educación permanente el motor de una sociedad solidaria y armoniosa, en una economía competitiva. Contribuirá a promover los objetivos de capacidad de empleo y adaptabilidad de la estrategia europea para el empleo y a compensar el déficit de competencias asociadas a las nuevas tecnologías y a garantizar una mejor inclusión social (CEC, 2001b).

Con esa finalidad, instrumentos comunitarios como los programas Sócrates, Leonardo Da Vinci o Juventud junto al Programa Marco para investigación y desarrollo (con sus programas en tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) y de investigación socioeconómica) entre otros, se destinaron a fomentar la aplicación del e-learning, así como el desarrollo de contenidos, prácticas y métodos pedagógicos innovadores en el uso de las TIC.

Por ejemplo, ya en enero de 2004 se puso en funcionamiento el Programa e-Learning para 2004-2006, *un programa para la integración efectiva de las TIC en los sistemas de educación y formación de Europa* (CEC, 2006b) cuyas líneas prioritarias fueron las de promover la alfabetización digital, los campus virtuales, el hermanamiento electrónico de centros de enseñanza y el fomento de la formación del profesorado. Junto a otras acciones transversales para la promoción de la educación a distancia mediada por la tecnología en Europa. Programa que ha dado paso a otros que están promoviendo actualmente su incorporación en distintos instrumentos.

Por otro lado, el marco estratégico i2010 ofreció distintos instrumentos desde los que se promovía el e-learning, la inclusión, mejora y desarrollo de las tecnologías, contenidos, servicios y modelos de aprendizaje. Entre estas iniciativas se encontraban por ejemplo: el *Programa de trabajo para la investigación en TIC para el 2007 y 2008 del VII Programa Marco* o el *Programa de apoyo a las políticas TIC*, que tal y como se recogía en su primer boceto de Plan Trabajo para el 2007, incluía una vez más entre sus principales temáticas la integración social, la promoción de las TIC para la accesibilidad y el envejecimiento. En esta época el Lifelong Learning Programme (LLP) 2007-2013³⁸ aglutinó por primera vez los programas Sócrates (Grundtvig, Comenius, Erasmus y Leonardo Da Vinci) y e-learning bajo un único paraguas. Lo que marcó algunas diferencias respecto a la investigación desarrollada anteriormente puesto que el LLP fue el primer programa que trató el aprendizaje desde la infancia hasta la adultez y que fomentó explícitamente mediante acciones transversales (entre las que se encontraba la dirigida a las TIC) la investigación conjunta entre los diferentes sectores educativos (como por ejemplo escuelas, universidades o centros de Educación

³⁸ Véase LLP: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/compare_en.html#3

de Personas Adultas). Éste fue un buen momento para que los centros que trabajaban con CNEV participaran en proyectos con otros sectores educativos con una posible mayor tradición en e-learning. No sólo para “aprender” de las buenas prácticas realizadas sino, lo que es más importante, para incluir en la futura investigación europea en e-learning sus propias aportaciones.

Sin embargo, como indicábamos al inicio, continúa habiendo un elemento conductor presente desde el inicio de las políticas en la materia: la inclusión social y la e-inclusión en concreto. En sí, el marco estratégico i2010 ponía más énfasis que nunca en la superación de la fractura digital al establecer una iniciativa europea específica (inicios del 2008). La iniciativa e-Inclusión, instituida en la Declaración Ministerial de Riga en junio de 2006 se centraba en combatir las barreras con las que se encontraban los colectivos en riesgo de exclusión social y reducir la distancia entre éstos y el resto de la población.

Countries will put in place, by 2008, digital literacy and competence actions, in particular through formal or informal education systems, building on existing initiatives. These actions will be tailored to the needs of groups at risk of exclusion, because of their social circumstances or their capacities and special needs, notably the unemployed, immigrants, people with low education levels, people with disabilities, and elderly, as well as marginalised young people, contributing to their employability and working conditions. The current gaps of digital literacy and competence between these groups and the average population should be halved by 2010. Progress on this target should be measured on the basis of available indicators and further work in the context of i2010 (CEC, 2006:4).

Actualmente la Agenda Digital para Europa 2020, uno de los siete pilares de la Estrategia Europa 2020 (que marca los objetivos para el crecimiento de la Unión Europea hasta esa fecha) cuenta entre la lista de acciones planificadas la de mejorar las e-habilidades y, dentro de ésta, la de priorizar la alfabetización digital y el e-learning en las políticas nacionales (acción política número 68). Para ello la UE cuenta con dar soporte a los Estados Miembros en sus esfuerzos por modernizar la educación y los sistemas de formación, con promover el intercambio de buenas prácticas y con apoyar estudios e investigaciones en el uso efectivo de las TIC para el aprendizaje. Tal y como se reflejó en el Workshop que lanzó la acción 68 de la Agenda Digital:

The purpose of the workshop [Mainstreaming e-Learning in education and training] is to mobilise key stakeholders and Member States' representatives to support the mainstreaming of e-Learning in national policies as an agent for modernization of education, for all subjects and skills. (...) The expected outcome is a set of priorities and actions encouraging Member States to innovate in their education and training through adopting and integrating e-Learning into teaching and training. It should also include recommendations to the Commission on how to support the Member States in this endeavour. This workshop will represent the "kick-off" of

the Digital Agenda action 68. (European Commission, DG Information Society and Media, 2011a).³⁹

De hecho, en los Workshops de junio de 2011 realizados en el marco de las acciones políticas 66⁴⁰ y 68⁴¹ de la Agenda Digital para Europa 2020 se han detallado las directrices a seguir hasta el 2020. Entre éstas vemos como la superación de la fractura digital sigue los siguientes caminos en lo que al e-learning y a la alfabetización digital se refiere.

1. Entre las concretadas para optimizar el e-learning en los estados miembros (acción 68) encontramos las siguientes directrices:

- El foco no es el eLearning en sí, es el aprender. Las TIC no son un fin en sí mismas: es el alumno y hacer que el aprendizaje sea más eficiente, pertinente, inclusivo y divertido; pensando en el desarrollo personal y no sólo objetivos económicos. La implementación y la práctica son esenciales, pero tienen que ir de la mano con el seguimiento, el aprendizaje mutuo y la investigación pedagógica.
- El cambio sostenible solamente es posible a través de la participación de todos los interesados. Es decir, estudiantes, maestros, padres, administradores escolares, responsables de la política educativa y de las comunidades locales.
- Las instituciones educativas han tardado en reaccionar ante la aparición de la nueva cultura de la participación, la mayor oportunidad para el cambio se encuentra actualmente en *Comunidades de Aprendizaje* informales y otras redes sociales. Las nuevas alfabetizaciones mediáticas o la alfabetización digital comprenden un conjunto de competencias culturales y habilidades sociales que la gente necesita en el nuevo panorama de los medios. La cultura participativa cambia el enfoque de la alfabetización desde la expresión individual a la participación comunitaria. Las nuevas alfabetizaciones implican habilidades sociales desarrolladas a través de la colaboración y el trabajo en red. Estas habilidades se basan en el fundamento de la educación tradicional, las habilidades de investigación, los conocimientos técnicos y habilidades de análisis crítico. Debemos ser conscientes del riesgo de nuevas fracturas digitales emergentes, no tanto en términos de acceso y de infraestructura, sino más bien en términos de uso de las TIC y en términos de la participación en redes y comunidades pertinentes.

³⁹ Workshop: Mainstreaming e-Learning in education and training. Realizado el 16/06/2011 en Luxemburgo en el marco de la acción política 68 de la Digital Agenda for Europe 2020.

⁴⁰ Acción 68: Member States to mainstream eLearning in national policies. Dentro de ésta se realizó el pasado 16 de Junio de 2011 el Workshop: Mainstreaming e-Learning in education and training.

⁴¹ Acción 66: Member States to promote long-term e-skills and digital literacy policies. Dentro de ésta se realizó el pasado 16-17 de Junio de 2011 el Workshop: Digital Literacy and e-Inclusion.

2. A su vez, entre las acciones y obligaciones detalladas en el informe final del Workshop *Alfabetización digital e-inclusion*, dentro de la acción 66, promover las e-habilidades y las políticas de alfabetización digital (European Commission, DG Information Society and Media, 2011b), vemos como se ha delimitado que es necesario:

- Concretar formaciones y medidas educativas concretas para aquellas personas con menos habilidades digitales.
- Proveer de servicios fáciles y convincentes así como responder a las necesidades de educación y formación para atraer a las personas digitalmente excluidas.

3.2.2. UNA APROXIMACIÓN AL PAPEL DE LOS SERVICIOS DE E-LEARNING EN LA PROMOCIÓN DE UNA MAYOR PARTICIPACIÓN DE LA CIUDADANÍA. EL PROYECTO E-USER

EL proyecto RTD del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea *e-User*⁴² (2004-2007) investigación europea en el estudio de los servicios on-line, ha mostrado cómo el e-learning emerge como un factor clave en la prevención de la exclusión social y la garantía de la e-democracia o la e-gobernabilidad.

e-User realizó, entre otras técnicas, una encuesta a aproximadamente 9.800 personas mayores de 18 años en 10 estados miembros europeos⁴³ y un análisis de la disponibilidad y el uso de la oferta de servicios públicos online relacionados con el eGovernment, eHealth y e-learning en los 25 Estados miembros (eUSER Consortium, 2006b).

Entre los resultados ha establecido como uno de los mayores riesgos del e-learning que continúe dando opciones sólo a aquellas personas que tiene un alto interés en participar en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

There is a danger that e-learning will benefit only those segments of the population who are already very likely to practice lifelong learning, while not reaching the rest of the population. This would imply the risk that e-learning will not contribute towards (or even endanger) social inclusión (Gareis, 2005:1).

Por ello, su enfoque centrado en el usuario y la composición de su muestra formada tanto por personas que participaban en servicios de e-learning como por las no lo hacían, persiguió recoger las realidades de la diversidad de la población europea ante la investigación de los servicios públicos online. Así como determinar quiénes están

⁴² Financiado por la Comisión Europea dentro de la prioridad 1.1.2. *Information Society Technologies (IST)*.

⁴³ República Checa, Dinamarca, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido.

accediendo y quiénes no al e-learning, si se están cubriendo sus necesidades y preferencias reales, a la vez que recoger sus actitudes y motivaciones respecto al aprendizaje permanente y a los servicios basados en las TIC.

Los datos obtenidos mostraron que de las personas no participantes en la educación un 32,1% están off-line (no utilizan Internet) y un 24,1% on-line (utilizan Internet). De las personas que participan en la Educación de Personas Adultas, están offline un 7,4% y on-line pero sin participar en el e-learning un 12,9%. Mientras que sólo un 2,8% ha hecho algún curso de e-learning on-line.

A pesar de que el e-learning posibilita un mayor acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida (debido sobre todo a que su flexibilidad permite la participación de personas que no pueden participar en la formación si lo tienen que hacer presencialmente), el perfil de quienes están participando en su oferta se compone de personas con elevados conocimientos y habilidades digitales así como con disponibilidad de uso de conexiones de banda ancha.

Los resultados de e-USER demuestran que la ciudadanía que accede al e-learning es aún muy escasa y corroboran que las personas que padecen más riesgo de exclusión educativa y social están quedando excluidas.

Ante esta situación desde el proyecto se recomienda que para conseguir que más personas accedan a los servicios de e-learning es necesario introducir cambios importantes como: 1. conseguir que un mayor número de personas tengan la posibilidad de experimentar el e-learning, y 2. que alcance a quienes tengan menos posibilidades de participar en la Educación de Personas Adultas. Para lo que recomienda el establecimiento de una serie de medidas.

En primer lugar fomentar el acceso on-line a Internet y a los servicios de interés público (u off-line en caso necesario) de aquellos sectores que aún no lo están haciendo (recogiendo y tratando sus necesidades). Como esta medida se dirige a la población que aún no está accediendo a Internet, se contempla como prioritaria.

Para lograrlo se sitúa como necesario superar las barreras detectadas que impiden la participación de estos colectivos. Tal y como se puede observar en la tabla siguiente, abarcan tanto factores de acceso, de motivación como de competencia.

TABLA 3.1: Barreras que impiden la participación en el e-learning
Según los resultados del proyecto RTD e-USER

- La falta de interés: realizar programas cuidadosamente adaptados a los aspectos que tienen relevancia en el día a día de estas personas (por ejemplo, las personas mayores).
- Los costes (o acceso en casa): la provisión de puntos de acceso público a Internet era una de las opciones más frecuentes en Europa, al igual que modelos de financiación para la compra de ordenadores personales o conexiones a Internet.
- La falta de habilidades: se habían realizado numerosas medidas dentro de este campo por lo que se recomendaba seguir trabajando a partir de ellas.

- La inaccesibilidad (personas con discapacidades): aumentar la atención en el diseño y la accesibilidad de los servicios on-line para que fueran accesibles para la gente con discapacidades.

Fuente: *eHealth, eLearning and eGovernment for all: Recommendations* (eUSER Consortium, 2006c)

3.3. DELIMITACION CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN A DISTANCIA MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA

La información, aspecto clave en nuestra sociedad, lo es también en el e-learning. No sólo por la relevancia que tiene en los entornos de educación a distancia sino también debido al volumen disponible sobre la temática. Encontramos, por ejemplo, que mientras que las bases de datos ISI Web of Knowledge-Web of Science y ERIC cuentan en estos momentos con 9,716 entradas y 2.915 respectivamente⁴⁴, en diciembre de 2007 las entradas en ISI eran 3.964 y en ERIC 1.361. Con lo que se puede apreciar un incremento considerable de la producción científica dentro de este ámbito en los últimos seis años.

Así pues, existe una gran variedad de aproximaciones a la formación a distancia mediada por la tecnología y, dentro de ésta, numerosas definiciones de términos relacionados: e-learning, blended learning, comunidades virtuales, CMO, etc. Unas más escuetas y otras más detalladas. Unas más tecnológicas y otras más holísticas que profundizan a su vez en la parte más social del proceso educativo. Es por esta razón por la que encontramos en muchas ocasiones una gran dispersión de acepciones que puede llegar a dificultar el estudio en la materia.

A continuación presentaremos referencias teóricas de la comunidad internacional sobre conceptos que consideramos básicos en la elaboración de esta tesis.

Presentaremos modelos teóricos más focalizados en los procesos educativos y sociales que en los tecnológicos y que están apostando por una mayor interdisciplinariedad en el ámbito del e-learning.

Modelos que, aunque no han sido diseñados específicamente para la inclusión de los CNEV y responden por tanto a los grupos y a la oferta generalizada del e-learning, nos permiten partir de bases sobre las que proponer un modelo que genere más inclusión y participación en lo que se refiere a los CNEV: aquellas que reclaman una mayor presencia en el e-learning de los componentes comunicativos, sociales y educativos,

⁴⁴ Consulta realizada el 12 de abril de 2013 desde las webs de ambas bases de datos (ERIC USDE y ISI Web of Knowledge – Web of Science). Búsqueda realizada: e-learning (palabra clave en todos los campos).

así como otras que han investigado los beneficios de las formas blended respecto a otras puramente online.

3.3.1. E-LEARNING: TECNOLOGÍA Y APRENDIZAJE

El e-learning es un término genérico y precisar qué es no es una tarea sencilla. En el pasado el término se asociaba a cualquier método de aprendizaje que utilizara métodos electrónicos de entrega (TV, radio, CD-ROM, DVD, etc.). Sin embargo, con Internet se produce una evolución y ahora es más comúnmente utilizado para referirse a cursos en línea (Monahan, McArdle, & Bertolotto, 2008). Entre la numerosa terminología asociada encontramos: formación mediada por Internet -Internet-based training (IBT)-, educación basada en la web - web-based education (WBE)-, aprendizaje distribuido -distributed learning (DL)-, instrucción basada en la web -web-based instruction (WBI)-, educación online -online education (OE)-, aprendizaje abierto/flexible - open/flexible learning (OFL), aprendizaje abierto y a distancia -open and distance learning (ODL)-, comunicación mediada por la tecnología -computer mediated Communications-, clases virtuales -virtual classrooms-, etc.

Esta tesis parte de la definición adoptada por la Comisión Europea en el *Plan de Acción e-Learning*. En el marco de las políticas lanzadas por este organismo, el e-learning se situó dentro del ámbito de acción de la educación a lo largo de toda la vida y pasó a responder al objetivo de movilizar, entre otros, a los protagonistas de la educación y la formación, así como a los protagonistas sociales para enmendar el déficit de competencias asociadas a las tecnologías y garantizar así una mejor inclusión social.

La utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia (CEC, 2001b).

Como se puede observar esta definición engloba las dos grandes aproximaciones dentro del e-learning: por un lado aquella que se centra más en el medio en el que se produce, en la tecnología y, por otro, la que lo hace en los modelos pedagógicos y en el aprendizaje que se hace posible a través de esta tecnología.

Este debate entre el énfasis en la “e-” (tecnología)⁴⁵ o el “learning” (aprendizaje) es recurrente a lo largo de la producción científica del sector. Así lo recogían por ejemplo Garrison y Anderson en el libro *e-learning in the 21st century*:

The discourse is shifting from the “e”, or technology component, to the real issue - learning. That is, a quality-learning experience, regardless of communication mode or medium (Garrison & Anderson, 2003:16).

⁴⁵ U otras aproximaciones como podría ser la “m-” de móvil learning.

En este sentido algunos autores, han situado entre las directrices futuras del e-learning el *final de la “e”* al argumentar que en un futuro ya no será necesario diferenciar entre “e” o “no e” puesto que lo realmente importante es simplemente el aprendizaje y la mejora de su realización sin pensar si está mediado por la tecnología o no (Rosenberg, 2001:311).

Por lo tanto, numerosas publicaciones recogen la importancia de poner el punto de vista en el aprendizaje y en sus connotaciones sociales y no sólo en sus meros aspectos tecnológicos (Gedik, Kiraz, & Ozden, 2013; Granic, Mifsud, & Cukusic, 2009; Fazlollahtabar & Mahdavi, 2009; Conole, Dyke, Oliver, & Seale, 2004). Algunos autores incluso sitúan como uno de los grandes errores del e-learning el centrarse únicamente en la tecnología. Por ejemplo Broadbent apuntaba ya en el 2002 la necesidad de focalizarse tanto en el aprendizaje como en las interacciones de las personas.

The Word learning reminds us to concentrate on individual learning, human performance, and human relations –on people, not on technology. The building blocks of learning are a logical flow of information, interaction, human contact, nurturing, and clear communication. Technology does not create these elements. Good instructional design does, combined with solid, interactive teaching. Remember: put people before technology. That way your e-learning projects will succeed (Broadbent, 2002:206).

A este respecto cabe citar que estudios posteriores también han recogido la interacción como concepto esencial en los entornos de aprendizajes (Woo & Reeves, 2007). Así mismo otras aproximaciones han enfatizado que la mejora de las interacciones es una de las necesidades clave cuando se pasa a entornos de aprendizaje blended learning (Garrison & Vaughan, 2008). Como veremos a lo largo del Capítulo quinto, las interacciones y la intersubjetividad son aspectos clave dentro del *Aprendizaje Dialógico* que da forma a nuestra propuesta de BLD.

Por otro lado, la necesidad de responder a nuevas formas de alfabetización o a la adquisición de nuevas competencias, como hemos visto en anteriores apartados, también está contribuyendo a que las primeras concepciones tecnocentristas del e-learning hayan ido perdiendo relevancia y que tengan en cuenta el contexto donde se desarrolla el aprendizaje. Un enfoque que adquiere mayor énfasis cuando se habla de la llamada e-inclusion:

Writing about e-inclusion will always carry the risk of a slide into technological determinism. The aim throughout this report has been to recognise that the focus should be not just on the pedagogical approach but also the context and conditions in which learning takes place. Most importantly, that focus will not be on the technologies themselves, innovative though they may be (Abbott, 2007:2).

3.3.1.1. UNA NECESIDAD SENTIDA: E-LEARNING A ESPALDAS DE GIGANTES

Así pues, podemos encontrar el aprendizaje mediado por la tecnología desarrollado desde diferentes posiciones. Aquellas que se focalizan en el aprendizaje a distancia mediado y gestionado a través de las tecnologías que posibilitan la CMO o aquellos que examinan e introducen las tecnologías para el aprendizaje apoyadas en contextos presenciales (Chen & Looi, 2007). Nos centraremos más en la segunda aproximación en el próximo apartado dedicado al Blended Learning.

Sin embargo, tal y como ha concretado un reconocido grupo de expertos en el campo del aprendizaje en línea que participó en un estudio dirigido a examinar prácticas actuales y futuras del blended learning en el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador, en el futuro no se realizará tal distinción.

So the projection from the experts of this study that there will be no bi-polar classification of online learning and offline learning and that all learning will, in effect, be blended, seems highly likely (H. So & Bonk, 2010:198).

Sea como sea, en la aproximación a las tecnologías para su inclusión en el aprendizaje se debe tener en consideración que éstas no son más que un medio para conseguir los fines educativos. La innovación por la innovación no sirve. Al ser medios no podrán garantizar nunca por sí solos el éxito educativo sino que deben sustentarse en modelos pedagógicos que resuelvan efectivamente los problemas de fracaso o absentismo y, por lo tanto, que promuevan y aceleren los aprendizajes.

Por ejemplo, a la vista están las páginas y páginas escritas sobre el abandono de los cursos de e-learning por un elevado número de estudiantes (Jun, 2005; Nistor & Neubauer, 2010; J. Wang & Wu, 2004). Por lo tanto, esta interdisciplinariedad entre los componentes tecnológicos y pedagógicos no sólo es totalmente necesaria para evitar el abandono de estudiantes que ya están accediendo a cursos online, sino que como veremos es clave para construir una concepción del e-learning más inclusiva, social y democrática que lo aproxime a colectivos que aún no están accediendo a sus múltiples posibilidades.

En este sentido, al hacer una revisión de la literatura vemos que en este intento de acercar el e-learning a los componentes más sociales y educativos existe una gran variedad de aproximaciones pedagógicas: constructivismo, comunidades de práctica, colaboración, etc.

Por ejemplo, el *modelo de comunidad de investigación* (Community of Inquiry Model) (Garrison & Arbaugh, 2007; Garrison, Anderson, & Archer, 1999) parte de esta concepción interdisciplinar y desde un enfoque constructivista y colaborativo argumenta que cualquier experiencia de aprendizaje está compuesta por tres elementos esenciales: sociales, cognitivos, pedagógicos (Teaching Presence). Como

dicen los autores, para definir la *Practice of Inquiry* parten de las aportaciones de Dewey y el pensamiento crítico es entendido como un objetivo. Así pues en una *comunidad de investigación educativa* la reflexión y el discurso crítico realizados de forma colaborativa serían dos elementos claves para la construcción de significados personales y para el entendimiento con el resto de personas. Este modelo también se presenta como un marco para el análisis específico del desarrollo del blended learning (Garrison & Vaughan, 2008).

Siguiendo esta perspectiva de dotar al e-learning de cimientos teóricos sólidos, algunos autores, como Conole, Dyke, Oliver y Seale (2004), entre otros, argumentan que es necesario realizar una aproximación más profunda ligada a los grandes modelos y teorías educativas, elemento básico para poder escoger el diseño, reflexionar sobre las características deseadas del aprendizaje y así poder decidir y asignar las herramientas y recursos que se consideren relevantes, tanto humanos como técnicos. Estos autores argumentan que las aproximaciones pedagógicas del e-learning enfatizan unos aspectos u otros y, por lo tanto, están en sintonía con las grandes concepciones del aprendizaje.

En esta investigación partimos también de las aproximaciones que están incidiendo en la construcción de un e-learning edificado en los grandes referentes y modelos educativos. Así pues, dirigimos esta tesis doctoral a vincular el e-learning a la concepción comunicativa de la educación que se ubica dentro de la perspectiva dialógica de la realidad (Aubert et al., 2010:76) cuyos cimientos teóricos están siendo introducidos a lo largo de esta investigación (Aubert et al., 2010:76).

3.3.2. BLENDED LEARNING: CONCEPTUALIZACIÓN

Charles R. Graham aporta una definición que sistematiza el blended learning: "*Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction*" (Graham, 2006:5).

Sin embargo, como hemos indicado aquí también existe también una gran multitud de enunciados asociados y de definiciones que van más allá de la mera distinción entre presencialidad o no en la formación. Es decir que incluyen la mezcla de metodologías de enseñanza o de herramientas tecnológicas para el aprendizaje (Cesareni, Martini, & Mancini, 2011). Algunos términos serían: *aprendizaje mixto* (mixed learning), *aprendizaje híbrido* (hybrid learning), *aprendizaje combinado* (blended learning) y *aprendizaje semipresencial*. Terminología que a lo largo de la literatura hace referencia a otras variables más allá de la simple la distinción entre la presencialidad o no:

The existing blended learning models are different in the way in which the online and F2F components are combined, the degree of integration and when either one

is used in order to take advantage of the strengths of both. This may be due to the different conditions under which the studies were conducted, such as the learning needs, the context requirements, the nature of the content to be delivered, the degree to which they are to be covered, the resources available, etc. (Chen, Looi, & Tan, 2010:1159)

Desde hace años estudios dirigidos a colectivos tradicionales en la formación a través de Internet (como son aquellos que están en la educación superior) han ido buscando e investigando la optimización del proceso educativo a través de la introducción de acciones presenciales. En este sentido encontramos aportaciones desde diferentes perspectivas que apuntan por ejemplo a que la combinación de la presencialidad con actividades on-line ofrece importantes beneficios para el aprendizaje (Matzat, 2013); se mejora la participación activa en las redes de aprendizaje (Burgos, Hummel, Tattersall, Brouns, & Koper, 2007); aumenta el sentimiento de comunidad en los modelos híbridos respecto a los puros (Hanson & Clem, 2006), en este sentido Rovai y Jordan (2004) concluyen que el blended aporta más sentimiento de comunidad que los cursos tradicionales (presenciales) o los online; e incluso que ofrecen más posibilidades de facilitar la adaptación cultural, entendida como la conexión a los contextos locales o de aumentar la posibilidad de elección de los y las estudiantes en el grado de blended que prefieren o de autorregulación de sus aprendizajes (Graham, 2006).

Por ejemplo Garrison y Vaughan, a partir de reflexionar sobre el blended learning en la educación universitaria (Garrison & Vaughan, 2008; Vaughan, 2007), también apuntan que se obtendrían los siguientes beneficios para los agentes implicados:

- Según la perspectiva del estudiantado sobre todo se encontraría la flexibilidad del tiempo. Entendida como el control del ritmo de aprendizaje individual, la posibilidad de organizar más el trabajo (calendario) y la reducción del tiempo dedicado al desplazamiento.
- Según la perspectiva del profesorado se aumentaría la interacción con los/las estudiantes, el incremento de la implicación de éstos en el aprendizaje, la flexibilización de los métodos de enseñanza y aprendizaje y la mejora continuada del profesorado en el uso de la tecnología a través de su experimentación.

Pero ¿cuál es el papel del blended learning en la superación de la fractura digital y en la inclusión de los colectivos?, ¿a qué aspectos debe dar respuesta? Veamos algunas contribuciones.

En el 2006 Graham ya recogía en el libro *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs* la idea de que a pesar de que el e-learning es a menudo percibido bajo un enfoque que favorece a las personas más aventajadas, éste es una estrategia que debe ser considerada para educar a todo el mundo. Por ello debemos

seguir reflexionando sobre los modelos de blended learning a desarrollar con tal de que pueda alcanzar a poblaciones con distintas características socio-económicas.

The divide between the information and communication technologies available to individuals and societies at different ends of the socio-economic spectrum can be great. Massy raises the issue that e-learning is often perceived as being an approach that favours the advantaged. Yet, e-learning is a strategy that might be considered for educating the masses because of its low cost and ability to be distributed widely. But the jury is still out on whether blended learning models can be developed that are affordable and still address the needs of different populations with different socio-economic conditions around the world (Bonk & Graham, 2006:15).

Como estamos argumentando a lo largo de esta tesis, la Red y las tecnologías cada vez más móviles han posibilitado un campo de intervención muy amplio en el contexto educativo. Sin embargo, si se delimita el proceso formativo únicamente a la virtualidad y sus espacios (sincrónicos o diacrónicos) se suprimen las posibilidades que ofrece la intervención educativa presencial para la alfabetización mediática y la inclusión de los colectivos normalmente excluidos en la virtualidad. Colectivos que no suelen tener las habilidades adquiridas para poder seguir dichos modelos:

EL e-learning ha pretendido aplicar un modelo que se ha mostrado eficaz para ciertas situaciones pero que conlleva ciertos límites a una gran masa de población que no poseía las características adecuadas para llevar adelante un aprendizaje basado en dicho modelo (Bartolomé, 2004:9).

Es por ello que, en el ámbito que nos ocupa, las opciones blended se muestran como soluciones escogidas para generar un e-learning más inclusivo. Por ejemplo, la investigación de Jones y Man Sze Lau (2010) apunta que el blended learning contribuye exitosamente a ampliar la participación del estudiantado no tradicional en la educación superior pero que hay que tener en cuenta que una de las barreras para la inclusión y la participación de los estudiantes es precisamente la petición de requisitos de entrada que se les pide.

En la revisión de la literatura vemos cómo la incorporación de modelos blended se presenta como una de las recomendaciones comunes en la mayoría de las iniciativas analizadas⁴⁶ dirigidas a la introducción de la educación mediada por la tecnología con colectivos desfavorecidos al situarla como una solución efectiva para la superación de la fractura digital, del miedo a las tecnologías y de la falta de habilidades en su uso.

Research on the application of online learning highlights the importance of 'blended' approaches to delivery - that is, combining online delivery with face to face meetings, creating a learning community, enabling teachers to immediately assess and respond flexibly to individual difficulties and changing need (The Australian institute for social research, 2006:37).

⁴⁶ Véase apartado 4.3.

En este sentido, las investigaciones APADIS y ABE Campus muestran cómo una de las preocupaciones de las personas adultas normalmente excluidas de la virtualidad que se encuentran en niveles iniciales de formación es precisamente la posibilidad de la pérdida de la presencialidad y de los modelos pedagógicos seguidos hasta el momento con éxito. Sobre todo en lo que se refiere al clima de aprendizaje y al contacto con otras personas. Ante lo cual se recomienda optar por modelos de blended learning.

Uno de los mayores miedos que acompañan a la introducción del e-learning en la Educación Básica de Personas Adultas es que las clases on-line sustituirán a las clases tradicionales. Muchos de los participantes han planteado esta cuestión cuando se introducían entornos de aprendizaje virtual en sus centros. Este es el motivo por el cual es fundamental combinar materiales y contenidos propios del aprendizaje tradicional con otros virtuales. Acompañando a la necesidad de mejorar y aumentar el aprendizaje instrumental y hacer eficiente el aprendizaje en entornos virtuales, es importante crear una atmósfera cálida y sociable, tal como podemos encontrar la en organizaciones de Educación Básica de Personas Adultas (AGORA, 2005a:12).

De hecho, como hemos ido apuntando, la mera inclusión de la tecnología no conlleva por sí sola el éxito del aprendizaje. Un error cometido por el e-learning que es importante no volver a cometer en el blended learning.

Es importante no caer en el mismo error que el cometido con el e-learning al aceptar los cambios tecnológicos acríticamente y sin contextualizarlo en el marco social. Es el momento de aprovechar la oportunidad para analizar como mejoramos la docencia para potenciar el aprendizaje del estudiante, en un nuevo contexto social y tecnológico (Aiello & Willem, 2004).

En este sentido se recomienda no centrar su diseño en cómo combinar unas tecnologías virtuales con otras presenciales sino en el desarrollo de metodologías y acciones formativas que sean relevantes para el alcance de las competencias deseadas.

Se han introducido las tecnologías centrandolo el acento en ellas, como si el hecho de introducirlas supusiera una innovación o una mejora. Cuando la investigación de cuarenta años nos ha mostrado que la mejora o la innovación se encuentra en el modo de introducirlas, en la metodología empleada (Bartolomé & Aiello, 2006).

Una perspectiva que, por lo tanto, comparte esta reclamación de poner nuestra mirada en teorías sólidas sobre las que construir las actuaciones de blended learning. Como, por ejemplo, las de Conole, Dyke, Oliver y Seale (2004) vistas en el anterior apartado, o la de So & Bonk (2010):

In fact, relatively little attention has been paid to learning design technology, selecting appropriate modes of interaction, and designing activities based on robust learning theories (H. So & Bonk, 2010:190).

3.4. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

En este apartado definiremos conceptos básicos en los que poder situar la detección de actuaciones exclusoras e inclusoras dentro de la Educación de Personas Adultas que realizaremos en el apartado siguiente.

El e-learning se ha desarrollado en el contexto de la educación a lo largo de toda la vida, jugando un papel prioritario en la formación para el mundo del trabajo de la Educación de Personas Adultas. Múltiples servicios formativos con varios formatos ven la luz día tras día y se ponen a disposición de la ciudadanía: cursos on-line, contenido abierto (open content), MOOCs (Massive Online Open Courses), etc.

Sin embargo, desde hace unos años éstos servicios se han empezando a repensar para que superen sus propias barreras con respecto a los CNEV, para que fomenten la llamada e-inclusión y para que logren la implicación de todos y todas en la educación mediada por la tecnología e Internet⁴⁷.

Consideramos, al igual que lo hacen otras y otros investigadores en el ámbito de la formación mediada por la tecnología⁴⁸, que es imprescindible no partir de cero, sino de los referentes teóricos y las actuaciones educativas que han demostrado tener éxito para plantear un modelo de blended learning que supere las principales barreras con las que se encuentran los CNEV. En este sentido la Educación de Personas Adultas cuenta con una larga tradición en la investigación teórica y el desarrollo de prácticas dirigidas a saber más sobre la participación o no participación de las personas adultas en sus servicios culturales y educativos. Así como en enfoques de aprendizaje concretos que han posibilitado el surgimiento y consolidación de modelos educativos más democráticos y participativos que están posibilitando la superación de las principales barreras con las que se encuentran los colectivos más desfavorecidos.

3.4.1. ESTRATEGIA EUROPA 2020 Y APRENDIZAJE DE PERSONAS ADULTAS

Empezaremos este capítulo recogiendo el marco político y las directrices impulsadas desde la Comisión Europea puesto que son las que engloban el desarrollo en nuestros días del aprendizaje de personas adultas y, por lo tanto, están relacionadas con esta tesis doctoral.

⁴⁷ Véase apartado 4.6.

⁴⁸ Véase apartado 3.3.1

Para ello hemos seleccionado algunas directrices relacionadas con la inclusión y participación de colectivos desfavorecidos en la formación adulta y otras relacionadas con la inclusión, participación y uso de las TIC en el aprendizaje de las personas adultas.

Hoy en día la Estrategia Europa 2020 estipula los objetivos para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador de la Unión Europea y reconoce el aprendizaje permanente y el desarrollo de competencias como aspectos clave para dar respuesta, entre otras cuestiones, a la actual crisis económica o al envejecimiento de la población de la Unión Europea.

Entre sus objetivos incluye dos que están ligados a la Educación de Personas Adultas y que, por lo tanto, guían el establecimiento de prioridades concretas para los Estados miembros. Estos son: *reducir el abandono escolar prematuro y aumentar los graduados de educación terciaria*.

Dentro de la Estrategia 2020 son varias las políticas que forman el marco estratégico para la cooperación europea en la educación y la formación. Concretamente dentro del ámbito que nos ocupa, encontramos la actual Agenda Europea para el aprendizaje adulto que define las prioridades en esta materia para los años 2012-2014 (European Comission, 2011).

Ésta establece cinco ámbitos prioritarios para las políticas de los Estados miembros (Consejo de la Unión Europea, 2011b). En concreto encontramos que dos de ellos recogen de forma más precisa directrices relacionadas con la temática de esta tesis doctoral. Dichos ámbitos son: *promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa mediante el aprendizaje de adultos y mejorar la creatividad e innovación de los adultos en sus entornos educativos*.

Hemos seleccionado por un lado la información que aportan respecto a la participación de las personas adultas en la formación y vemos que se debe:

- Fomentar el compromiso de las personas en la oferta de Educación de Personas Adultas como medio de impulsar la integración social y la participación activa en los grupos sociales y en la sociedad, y mejorar el acceso al aprendizaje de los grupos desfavorecidos.
- Incrementar las oportunidades de aprendizaje para las personas adultas de mayor edad en el contexto de un envejecimiento activo, incluido el voluntariado o iniciativas para aprovechar los conocimientos, competencias y capacitaciones de los mayores en beneficio del conjunto de la sociedad.

Por otro lado, en cuanto a alfabetización digital o al uso de las TIC en la Educación de Personas Adultas, se debe:

- Impulsar la alfabetización digital y ofrecer la oportunidad a las personas adultas de adquirir las competencias y formas básicas de alfabetización necesarias para participar activamente en la sociedad moderna. Entre otras cuestiones, como consumidoras y usuarias de los medios de comunicación.
- Hacer un mejor uso de las TIC en dicho aprendizaje como medio de ampliar el acceso al mismo y mejorar su calidad, por ejemplo aprovechando las nuevas posibilidades de enseñanza a distancia y la creación de instrumentos y plataformas de educación electrónica para llegar a nuevos grupos.

Por lo tanto y en resumen, algunas consideraciones que debemos tener presente a la hora de concretar el Modelo de BLD en el actual contexto de la Estrategia 2020 y la Agenda Europea para el aprendizaje adulto son: fomentar el compromiso de las personas con la formación; aprovechar el bagaje de las personas mayores para el beneficio común, por ejemplo mediante el impulso del voluntariado; poner a disposición de las personas adultas las formas básicas de alfabetización para que puedan participar activamente en la sociedad; y aprovechar las posibilidades que ofrece la enseñanza a distancia y sus tecnologías educativas para llegar a colectivos que están normalmente excluidos de la virtualidad.

3.4.2. EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Los organismos internacionales, sobre todo a partir de la mitad del siglo XX, fueron teniendo una gran influencia en la universalización de la educación permanente o la educación a lo largo de toda la vida.

La Comisión Europea lleva impulsándola desde hace años mediante el lanzamiento de políticas específicas y la financiación de proyectos de investigación. Específicamente en el 1993 la lanzó como idea estratégica para la acción, tal y como recoge el document *Growth, competitiveness and employment: the challenges and ways forward into the 21st century* (CEC, 1993). Años más tarde, se afianzaba en *Teaching and Learning: towards the learning society* (CEC, 1995b) que establecía la base para la proclamación por parte del Parlamento y del Consejo Europeo del 1996 como *Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente* (CEC, 1995a).

Este mismo año, el informe *La educación encierra un tesoro* de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* presidida por Jacques Delors remarcaba la importancia de repensar la educación permanente para generar una educación a lo largo de toda la vida como un imperativo democrático, como una educación pluridimensional, como una apertura a nuevos ámbitos, como una colocación de la educación en el centro de la sociedad y como una creación de sinergias educativas. Un concepto reelaborado que no sólo hacía referencia a un

periodo concreto de la vida o a una finalidad concreta (formación para el trabajo) sino que abarcaba todas las edades y finalidades.

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente (Delors et al., 1996:16).

El informe apuntaba las bases de las directrices futuras en la concreción de la educación a lo largo de toda la vida a la vez que partía de las aportaciones realizadas anteriormente por organismos oficiales u otros informes de peso en la definición de la educación permanente⁴⁹.

Dos de las definiciones referentes en la conceptualización de la educación permanente o de la educación a lo largo de toda la vida son las propuestas desde la UNESCO o la Comisión Europea:

La expresión “educación permanente” designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión, la educación permanente lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad (UNESCO, 1976:2).

Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo (CEC, 2001a:36).

Cabe resaltar el avance aportado por la definición de la Comisión Europea puesto que contempla las actividades educativas desde un sentido amplio en el que no son limitadas a lo formal, no formal o informal sino que responden a unos objetivos educativos globales para el desarrollo holístico del individuo: es decir, su parte personal, social, cívica e incluso laboral.

Así pues, hoy en día existe un acuerdo tácito que sitúa la expansión de la educación a lo largo de toda la vida como un factor clave para el desarrollo social y económico de Europa.

Este contexto ha propiciado que el que análisis de cómo pueden contribuir las TIC en el fomento de la educación a lo largo de toda la vida en la ciudadanía europea haya ido adquiriendo especial relevancia. Sólo es necesario consultar el Servicio CORDIS dedicado a las actividades de I+D de los estados miembros para observar la cantidad de financiación invertida en éste ámbito. Tan sólo a modo de ejemplo, encontramos

⁴⁹ Véase el informe *Aprender a Ser* realizado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación presidida por Edgar Fraure (1973).

una investigación dentro del VI Programa Marco que dedicó gran parte de su trabajo a analizar los servicios de e-learning desde un enfoque más inclusivo en el contexto de la educación a lo largo de toda la vida (eUSER Project, 2004-2007).

En definitiva, como podemos observar en las definiciones aportadas, la educación a lo largo de toda la vida parte también de una visión de la persona como actora de su educación y contemplan una perspectiva íntegra de la formación que incluye tanto la realizada dentro como fuera del sistema educativo, no ciñéndose tan sólo a la formación para el trabajo.

3.4.3. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

El vínculo entre la educación permanente y la Educación de Personas Adultas es evidente. Ahora bien, como se deriva del anterior subapartado, a lo largo del siglo XX el campo de actuación de la primera pasó a no agotarse en la Educación de Personas Adultas. Ni a equiparar la una con la otra en lo que se refiere a educación básica o educación compensatoria (como ocurría anteriormente) puesto que la educación permanente se ha ampliado en gran medida en la actual Sociedad de la Información, desdibujando los antiguos límites de lo considerado básico.

La principal diferencia entre ambas es que la segunda se dirige únicamente a la educación en edad adulta. Las reivindicaciones realizadas por los agentes y participantes en la Educación de Personas Adultas respecto a la adultez como etapa formativa han conseguido que se hayan concretado las especificidades de esta educación diferenciándola así de otras etapas educativas. Especificidades que deben estar representadas de igual manera en la formación mediada por la tecnología e Internet.

Por ello partimos de que la representatividad de los CNEV en este ámbito educativo⁵⁰, la existencia de experiencias internacionales en formación mediada por la tecnología dentro de la Educación de Personas Adultas y, como apuntábamos anteriormente, la existencia de actuaciones de éxito sustentadas en teorías impulsoras de la participación y la educación democrática, hacen de éste un ámbito referente y consolidado en el que hemos focalizado el estudio de la inclusión de CNEV en la educación mediada por la tecnología e Internet.

Pasemos pues a concretar qué es lo que entendemos por Educación de Personas Adultas en esta investigación.

⁵⁰ Véase apartado 1.6.2.

Existen numerosas aproximaciones según los aspectos de la formación en los que se sustentan: la oferta educativa, el modelo de enseñanza, los colectivos a los que se dirige, etc. Partimos aquí del concepto aprobado por la UNESCO en la 19ª reunión de su Conferencia General celebrada en Nairobi (26 de noviembre de 1976) y expresado en su *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*:

La expresión "Educación de adultos" designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente: sino como un sub-conjunto integrado en un proyecto global de educación permanente (UNESCO, 1976:2).

Esta definición cuenta con un gran respaldo por parte de las personas vinculadas a la Educación de Personas Adultas al presentar una visión global que: a) incluye todos los procesos educativos sea cual sea su contenido, nivel, método, ámbito u ocupación; b) se dirige tanto a personas adultas sin titulaciones académicas como a personas que desean continuar con su formación a pesar de que ya cuenten con algún tipo de acreditación (universitaria o proveniente del aprendizaje profesional); y c) considera que la educación debe aportar no sólo el crecimiento individual sino también social del ser humano, para lo cual se fomenta la implicación independiente de las personas en el desarrollo socioeconómico y cultural.

En último lugar añadir que Flecha situaba ya en los años noventa el centro de la definición de la Educación de Personas Adultas en la participación, uno de los conceptos claves de esta tesis doctoral:

La educación de adultos es la educación en la que participan personas adultas (Flecha, 1990:91).

Una participación que, como veremos a continuación, es mediada por el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*. Un modelo que, basándonos en las aportaciones sobre inclusión y participación en la educación que detallaremos más adelante, se presenta como óptimo para la inclusión de los CNEV dentro de la formación semipresencial mediada por la tecnología.

3.4.4. VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL E-LEARNING

Una de las barreras a las que se tiene que enfrentar el e-learning, al igual que el aprendizaje adulto en general, es la poca valoración de la educación informal y no-formal por parte de las políticas educativas y del mercado de trabajo. Una realidad recogida desde hace años a nivel Europeo. Como muestra la siguiente cita extraída del *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, que respondió al mandato de los Consejos Europeos de llevar a la realidad el aprendizaje a lo largo de la vida a partir del Consejo de Lisboa de 2000:

Hasta ahora, la enseñanza formal ha acaparado la planificación política, caracterizando los modos de ofrecer educación y formación y determinando la concepción de lo que la gente considera importante aprender. Un aprendizaje que continúa durante toda la vida integra mejor en la concepción general las otras dos modalidades, no formal e informal. El aprendizaje no formal, por definición, queda fuera de las escuelas, institutos, centros de formación y universidades. No suele considerarse un aprendizaje «de verdad», por lo que es difícil hacer valer sus logros en el mercado laboral. El aprendizaje no formal, por lo tanto, suele ser infravalorado.

Pero el aprendizaje informal corre el riesgo de quedar excluido por completo del panorama, a pesar de que es la forma más antigua de aprender y sigue formando la base del aprendizaje en la primera infancia. La aparición de la tecnología informática en las casas antes que en las escuelas subraya la importancia del aprendizaje informal. Los contextos informales representan una enorme reserva educativa y podrían ser una importante fuente de innovación para los métodos didácticos (CEC, 2000:9).

Ante esta realidad se han ido articulado actuaciones dirigidas al establecimiento de sistemas para la valoración y acreditación de los aprendizajes. Por ejemplo, las políticas APEL citadas anteriormente o en el ámbito del reconocimiento de competencias y habilidades en tecnologías las realizadas por la fundación *European Computer Driving Licence* (2013). ECDL cuenta con programas internacionales de certificación de las habilidades y competencias adquiridas en el manejo de los ordenadores y de sus principales aplicaciones que se adaptan a diferentes niveles. Por ejemplo, esta fundación en el marco del *Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional*, colaboró con el lanzamiento de un programa de formación en TIC adaptado a las necesidades de las personas mayores: *EqualSkills* (Brownlee, 2012), dirigido a personas sin experiencia en el uso de ordenadores o de Internet. A nivel local también encontramos otras iniciativas como por ejemplo la *Acreditació de competències en tecnologies de la informació i la comunicació* (ACTIC, 2013) impulsada por la Generalitat de Catalunya.

En sí, la acreditación y valoración de la experiencia se ha ido consolidando en los últimos años como una de las prioridades de la Unión Europea. Tal y como se puede observar mediante su introducción en el recién citado *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* o en la última *Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre la validación del aprendizaje no formal e informal* (CEC, 2000; Consejo de la Unión Europea, 2012).

El reconocimiento de la educación informal y no-formal es pues una asignatura pendiente en el e-learning. En este sentido, los dos proyectos que analizamos en esta tesis doctoral, ABE Campus y APADIS abrieron la planificación y el desarrollo de la formación semipresencial mediada por la tecnología a los dos ámbitos. Se podía encontrar la participación en las comisiones mixtas de ambos proyectos a personas que estaban inscritas en actividades formales (acceso a la universidad de mayores de 25 años) como no formales (curso de sevillanas).

Entre los puntos alcanzados en la Declaración de Hamburgo (UNESCO, 1997), resultado de la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas celebrada en julio de 1997, se destacaba uno referido a la inclusión del aprendizaje formal y no formal en la educación permanente. Para ello se apuntaba la necesidad de que los diversos sistemas educativos se interconectaran y mejoraran su creatividad y flexibilidad. Más adelante, las políticas marco lanzadas desde organismos internacionales como la UNESCO o la Comisión Europea, incluirían también la educación informal. Documentos como por ejemplo el *Memorando en Aprendizaje Permanente* (CEC, 2000) o *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (CEC, 2001a) aportan aproximaciones en la definición de los ámbitos.

Sin embargo, a continuación detallaremos conceptualizaciones más recientes vinculadas a las recomendaciones que está lanzando el Consejo de la Unión en el marco de la validación de los aprendizajes. Pasemos pues a concretar qué se entiende actualmente por cada uno de los ámbitos de la Educación de Personas Adultas.

La educación formal se liga en líneas generales a los aprendizajes que tienen lugar en las instituciones educativas y que disponen de certificación.

Aprendizaje formal, el que tiene lugar en entornos organizados y estructurados, dedicado específicamente al aprendizaje, y por lo general da lugar a la concesión de una cualificación, por lo general en forma de certificado o de título, y abarca los sistemas de enseñanza general, de formación profesional inicial y de enseñanza superior (Consejo de la Unión Europea, 2012:5).

Así pues, se encuentra entre la oferta formal de la Educación de Personas Adultas la *formación instrumental* (GES-Graduado de Enseñanza Secundaria para adultos o acceso a la universidad para mayores de 25 años, por ejemplo) o la *formación para el*

mundo del trabajo (preparación para el acceso a ciclos formativos de Grado Medio o Grado Superior, cursos y otras enseñanzas técnico-profesionales como talleres ocupacionales o FORCEM).

La no formal es entendida como aquella que también tiene un carácter estructurado pero que normalmente no conduce a una certificación:

Aprendizaje no formal, el derivado de actividades planificadas (en cuanto a objetivos didácticos y duración) en el que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje (como, por ejemplo, una relación entre estudiante y profesor). Puede abarcar programas para impartir capacidades laborales, alfabetización de adultos y la educación básica para personas que han abandonado la escuela prematuramente. Algunos casos muy comunes de aprendizaje no formal son la formación dentro de la empresa, a través de la cual las empresas actualizan y mejoran las capacidades de sus trabajadores, como el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), el aprendizaje en línea estructurado (por ejemplo, utilizando recursos educativos abiertos) y cursos organizados por organizaciones de la sociedad civil para sus miembros, su grupo destinatario o el público en general (Consejo de la Unión Europea, 2012:5).

En ésta se encuentra una *oferta de formación instrumental y formación básica* (niveles iniciales, aprendizaje de una segunda lengua para personas inmigrantes), una *oferta de formación para el mundo del trabajo* (idiomas, informática y otros) y una *oferta cultural* (talleres; cursos, jornadas y congresos; escuelas de verano; tertulias literarias; salidas culturales; semanas culturales; extensión universitaria).

Mientras que la educación informal es entendida como aquella adquirida en las actividades cotidianas de las personas, no estructurada y que no suele estar certificada.

Aprendizaje informal es el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio y que no está organizado o estructurado en cuanto a objetivos, tiempo o apoyo para el aprendizaje. El aprendizaje informal puede ser no intencionado desde el punto de vista de quien aprende. Un ejemplo de los resultados obtenidos a través del aprendizaje informal son las capacidades adquiridas a través de las experiencias vitales y laborales. Otros ejemplos son las competencias en gestión de proyectos y en el manejo de las TIC adquiridas en el trabajo, los idiomas y las competencias interculturales aprendidos durante una estancia en otro país, las competencias en TIC adquiridas fuera del trabajo, las capacidades adquiridas en actividades de voluntariado, culturales, deportivas, con jóvenes, o realizadas en casa (por ejemplo, el cuidado de un hijo) (Consejo de la Unión Europea, 2012:5).

Sea como sea, y tal como ya se apunta desde hace varios años, una característica clave es el papel central del alumno o alumna en las experiencias de aprendizaje, ya tengan carácter formal, no formal o informal (CEC, 2001a). A este respecto, ¿cuál debe ser este papel central en la formación mediada por la tecnología?, ¿qué se debe entender por participación del alumnado y de la comunidad educativa dentro de la formación semipresencial mediada por la tecnología?, ¿pueden ocupar un papel central sin

posibilitar su intervención en la toma de decisiones respecto a su propia formación mediada por la tecnología?

Para seguir resolviendo estas cuestiones dedicaremos el siguiente apartado a acotar qué entendemos en esta tesis doctoral por inclusión y participación del alumnado y de la comunidad educativa en la formación mediada por la tecnología.

3.5. EL MODELO SOCIAL DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE PERSONAS ADULTAS COMO CONTEXTO PARA LA INCLUSIÓN Y LA PARTICIPACIÓN.

A fin de plasmar un Modelo de BLD que recoja las recomendaciones sobre el e-learning que inciden en la necesidad de poner en el centro de atención a los aspectos pedagógicos y educativos para superar las visiones tecnocentristas fuertemente arraigadas⁵¹, dirigimos este apartado a situar y concretar el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, cuyo origen se encuentra en el *Aprendizaje Dialógico*.

Como veremos a continuación, responde a las necesidades de la Sociedad de la Información, posibilita una mayor participación de los colectivos y desde él se están realizando aportaciones relevantes en lo que a la inclusión de CNEV en la educación semipresencial mediada por la tecnología se refiere. Lo que nos lleva a argumentar que posibilita una formación a distancia mediada por la tecnología con una mayor participación de los CNEV en la educación.

3.5.1. MODELOS DE EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

En el Estado Español existen diferentes modelos en Educación de Personas Adultas que sustentan diferentes prácticas educativas. Un modelo más tradicional heredado de la época franquista: el *Modelo Escolar* y otro que está en consonancia con las tendencias marcadas por la UNESCO aprobadas ya en el año 1985 (UNESCO, 1985): el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*. El primero de ellos sustentado en las teorías del déficit y el segundo, en las teorías críticas de la educación.

⁵¹ Véase apartado 3.3.

Ambos modelos de Educación de Personas Adultas representan dos posiciones divergentes en lo que respecta a la formación en general y a la educación mediada por la tecnología con personas adultas pertenecientes a CNEV en particular. Nos detendremos brevemente a apuntar sus características puesto que, a la vista de las actuaciones que están teniendo éxito en educación⁵², argumentamos que la formación de personas adultas mediada por la tecnología debe cimentarse en modelos que posibiliten la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones, incluyendo el alumnado.

Son numerosas las diferencias entre estos dos modelos pero básicamente, mientras que el *Modelo Escolar* está completamente basado en la educación infantil y por lo tanto en la educación dirigida, el modelo social concibe a las personas adultas como agentes capaces de tomar decisiones y de definir qué, cómo y con qué medios quieren aprender. Como hemos visto, un enfoque seguido también por los organismos internacionales en la concepción de la educación a lo largo de toda la vida.

3.5.2. PERSPECTIVA EXCLUSORA: EL MODELO ESCOLAR DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

A pesar de que las concepciones en las que se basa el *Modelo Escolar* de Educación de Personas Adultas han ido siendo refutadas y por lo tanto, ha ido quedando obsoleto al responder exclusivamente a las características de la pasada Sociedad Industrial, su aplicación durante años ha influido en la creación de concepciones estereotipadas y negativas del aprendizaje adulto que pueden seguir encontrándose hoy en día en la educación.

Concepciones que, como hemos dicho, dificultan la ampliación del concepto de participación dentro de la educación y que deben tenerse en consideración para superar las barreras que pueden afectar a la concreción de una formación semipresencial mediada por la tecnología que genere elevados niveles de inclusión. Por ejemplo, partir de la base de que ciertas personas no pueden participar puesto que aún no han adquirido las competencias y habilidades necesarias para poderlo hacer autónomamente.

Entre sus principales características se encuentran las recogidas en la siguiente tabla:

⁵² Información recogida en el apartado 1.8.3.1 a través de las contribuciones del Proyecto Integrado INCLUD-ED.

TABLA 3.2: Características del *Modelo Escolar* de Educación Democrática de Personas Adultas

- Basado en la instrucción.
- De espacio-temporal excluyente.
- De alumnado dependiente.
- Profesorado limitado.
- Currículum cerrado.
- De organización sobreburocrática.

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Medina (1997)

Al estar basado en la **instrucción** reduce la educación al ámbito formal por lo que no contempla el aprendizaje desarrollado en otros contextos externos al centro escolar o que esté motivado por otros agentes socializadores como, por ejemplo, la familia, la comunidad o los medios de comunicación. El aprendizaje se basa en la asimilación, repetición y acumulación del conocimiento y se evalúa bajo los mismos parámetros de la memorización mecánica a pesar de que cada vez accedemos a más información presentada en multiplicidad de formatos y nos llega a través de cada vez más medios.

Por otro lado, sigue una concepción espacio-temporal excluyente, es decir, sólo reconoce los conocimientos desarrollados en un tiempo y espacio concreto: el espacio escolar y el tiempo académicamente regulado al que acceden las personas en edades aptas para el estudio. A pesar de que hoy en día podemos decidir formarnos en cualquier momento: por la noche al llegar del trabajo, en el metro gracias a las tecnologías móviles, mientras se cuida de las nietas, etc.

La infancia es el mejor momento educativo, promoviendo así un “alumnado escolar” asociado a esta etapa y generando una visión estereotipada del mismo ligada a conceptos como la inmadurez, la falta de toma de decisiones y la dependencia. Un concepto que, además, hoy en día ha quedado obsoleto en lo que su aplicación a la infancia corresponde.

Esta noción del alumnado va unida con una idea limitada del profesorado. Es decir, a un profesorado escolar que se limita a administrar la educación en el aula, que no contempla una visión de educación social y que, por lo tanto, no ha de tomar decisiones al respecto.

Una visión completamente opuesta a la definida en las numerosas publicaciones que resaltan la necesidad del cambio del rol del profesorado. Por un lado, las que lo conciben como dinamizador de las interacciones con el entorno social y cultural (Aubert et al., 2010), o las que lo presentan como moderador en la educación a distancia mediada por la tecnología (Salmon, 2003).

En lo que respecta al tipo de currículo seguido, éste se encuentra descontextualizado de los acontecimientos locales y contiene información universal cerrada, obviando la diversidad que caracteriza a nuestras sociedades. Un currículo en el que se prioriza

más el contenido que las necesidades del alumnado y que sigue modelos expositivos y directivos a la hora de impartir la formación.

Éste es un modelo que ha vehiculado durante muchos años iniciativas que han limitado la participación de las personas adultas en su educación. La cuestión está ahora en plantearnos su influencia en el e-learning y sus formas blended. ¿Hasta qué punto la formación mediada por la tecnología está influenciada por los estereotipos que ha generado el *Modelo Escolar* en la Educación de Personas Adultas?, ¿cómo puede haber influenciado en el concepto de participación contemplado hasta el momento?, ¿qué aspectos debe superar la formación mediada en la tecnología en general y la focalizada en los CNEV?

En el marco de estas preguntas, consideramos que cualquier actuación educativa, sea presencial o no, que esté sustentada en teorías del déficit no son adecuadas para el desarrollo de una educación semipresencial mediada por la tecnología más inclusiva.

Así pues, en éste ámbito también es necesario superar la pedagogía de mínimos, basada en las limitaciones de las personas y en las formas rígidas y jerarquizadas de la administración. Hemos de dar un paso más para superar planteamientos sustentados en las deficiencias, siguiendo el ejemplo expuesto anteriormente, que el nivel bajo de competencias o habilidades en el uso de las TIC se considere un argumento válido para denegar el acceso y la participación en la formación semipresencial mediada por la tecnología.

Este proceso de cambio ya se ha seguido con éxito desde la educación presencial de personas adultas a partir de la construcción y desarrollo del modelo que presentaremos a continuación y que ha guiado en los últimos años la puesta en marcha de diferentes actuaciones transformadoras con colectivos desfavorecidos dentro de la formación semipresencial mediada por la tecnología.

3.5.3. PERSPECTIVA INCLUSORA: MODELO SOCIAL DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE PERSONAS ADULTAS Y APRENDIZAJE DIALÓGICO

Some e-learning researchers have begun to address the variable contexts in which these technologies are formed, and the impact that local contexts can have on their uses and outcomes (Crawford & McKenzie, 2011:531).

Como hemos ido introduciendo y seguiremos haciéndolo a continuación, la comunidad es el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar. Es imprescindible tener en cuenta conceptos como las interacciones, la comunicación o la cultura para entender cómo

aprendemos las personas. Aspectos que el anterior modelo, como hemos podido observar, no potenciaba.

En este sentido, como detallaremos más adelante, observamos como desde el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* se han articulado actuaciones en la concreción de la formación semipresencial y de sus herramientas tecnológicas que han contado con la participación activa de personas que no habían alcanzado previamente competencias o habilidades en el uso de los ordenadores y que se encontraban en niveles iniciales de alfabetización en lectoescritura.

Sin embargo, el enfoque de aprendizaje que originó el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* potencia el *diálogo igualitario* entre todos los agentes de la comunidad. Éste es de hecho es uno de los seis principios del *Aprendizaje Dialógico* (Flecha, 1997) y todos sitúan a la comunicación y a la interacción como factores clave en el aprendizaje y en la transformación de situaciones exclusoras:

El Aprendizaje Dialógico situado, en una concepción comunicativa de la educación, da un paso más respecto a anteriores concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, como la concepción tradicional y la constructivista, que fueron desarrolladas en y para la Sociedad Industrial. Los conceptos y teorías del Aprendizaje Dialógico son coherentes con la actual Sociedad de la Información, la multiculturalidad y el giro dialógico de las sociedades. (...) Las observaciones y las investigaciones en las que se basa el concepto han demostrado cómo, a través de un diálogo dirigido a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más compleja del mundo (Aubert et al., 2010:24).

Abordaremos con mayor detenimiento los principios del *Aprendizaje Dialógico* en el último capítulo puesto que fundamentan el Modelo de BLD que proponemos en esta tesis doctoral. Sin embargo, cabe detallar que éste, en su aplicación dentro del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, plantea la formación desde las aportaciones desde: 1. las principales teorías e investigaciones de los autores y autoras contemporáneos y clásicos y 2. el análisis científico de actuaciones educativas de éxito tanto en lo que se refiere a la superación del fracaso escolar como a la mejora de la convivencia. (Aubert et al., 2010)

Las aportaciones del *Aprendizaje Dialógico* llevan años aplicándose en centros y proyectos tanto a estatal como internacional. Por ejemplo, en el ámbito de la comunicación y dentro de este *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, FACEPA, *Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas*, lleva años potenciando una metodología de alfabetización mediática con colectivos de riesgo desde un modelo democrático y crítico que persigue una clara finalidad de transformación de las desigualdades sociales.

Els principis metodològics bàsics de la intervenció són el model democràtic d'alfabetització mediàtica, del que ja hem parlat, i l'aprenentatge dialògic, a través d'una participació activa de totes les persones que intervenim en el procés d'aprenentatge, sobretot de les persones participants d'aquest procés (FACEPA, 2007:12).

Esta metodología ha sido avalada en varios proyectos de investigación, entre los que se encuentran los pertenecientes al programa e-learning de la Comisión Europea *DIMELI - Dialogical media literacy* (DIMELI Project., 2002-2004) y *E-QUALITY – Virtual spaces of democratic dialog among cultures* (E-QUALITY Project, 2004-2005).

Como decimos la aplicación del *Aprendizaje Dialógico* desembocó en un modelo educativo específico que recogía todas sus aportaciones y que como hemos visto, respondía a las características de las Sociedad de la Información: el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*. Por éste se entiende:

Un movimiento social transformador en el cual, la identidad del movimiento es la formación a lo largo de toda la vida, el adversario del movimiento es la desigualdad de oportunidades de cara a la formación y la cultura y la visión o modelo social del movimiento es la participación mediante la democracia deliberativa. El objetivo social es la transformación de las dificultades en posibilidades tal como afirma Paulo Freire (Valls, 2004).

Esta definición aglutina una serie de características esenciales que hemos resumido en la tabla inferior y que pasaremos a concretar.

TABLA 3.3: Características del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje frente a instrucción.• Nuevas finalidades educativas: comunidad.• De educandos a personas participantes.• Educadores y educadoras autónomos/as y sociales.• Flexibilización del sistema educativo. |
|--|

Fuente: elaboración propia a partir de las aportaciones de Medina (1997)

Este modelo, a diferencia del escolar, está centrado en el aprendizaje en vez de en la instrucción. Esto conlleva un concepto de educación holístico que incluye tanto la formación recibida en los centros educativos como la adquirida mediante la vinculación en otros entornos socializadores como son la comunidad, la familia o el puesto de trabajo. Los rígidos límites establecidos entre la educación formal, la no formal e informal se desdibujan al pasar a considerarse todos ellos ámbitos validos para desarrollo de los aprendizajes.

Por tanto, los tiempos y espacios de aprendizaje se difuminan y la educación a distancia adquiere validez, lo que permite la potenciación de la educación con las tecnologías y el uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas así como que la comunidad se convierta en el contexto del aprendizaje.

Son numerosos los autores y autoras que han resaltado cómo los procesos de aprendizaje no pueden desligarse del contexto social (Bruner, 2000; Rogoff, 1993; Vygotski, 1996; Wells, 2001). Por ejemplo con las bases de la psicología socio histórica de Vygotsky, de su teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, el aprendizaje pasa a ser entendido como el desarrollo individual y social de los individuos al posibilitar tanto la transformación del contexto como los propios procesos psicológicos. El concepto de mente en sociedad aporta que se tengan que tener en cuenta los contextos de interacción social donde se desarrolla la cognición (Vygotski, 1995). Por otro lado, Lave y Wenger (1991) también señalan que hacemos significativos nuestros conocimientos a partir de las actividades que desempeñamos en los contextos sociales, a partir de nuestra participación en las llamadas *comunidades de práctica*. Aproximación que está teniendo cierta influencia dentro del ámbito del e-learning (Conole et al., 2004; Cesareni et al., 2011).

La comunidad es, pues, entendida no sólo como un destino de la enseñanza, sino también como fuente de los aprendizajes. Las interacciones se contemplan más allá de las que se dan únicamente entre profesorado-alumnado-contenido, propias de la concepción constructivista, y se tienen en cuenta aquellas mediante las cuales también aprendemos y nos relacionamos con otras personas de la comunidad. Esta concepción hace posible que distintos agentes adquieran un papel activo en lo que al proceso educativo se refiere y permite, por ejemplo, incorporar más personas adultas en los espacios de aprendizaje. Potenciando así, por ejemplo, actuaciones de voluntariado de las personas adultas, unas de las recomendaciones que hemos presentado de la Agenda Europea para el aprendizaje adulto.

En este contexto, el currículum ha de responder a la diversidad de nuestras sociedades presente en la comunidad y pasa a incluir más allá de las generalizaciones y universalidades, contenidos ligados a las culturas presentes en los centros. El desarrollo social se convierte pues en uno de los objetivos principales de la articulación de las actividades educativas.

En este contexto las nociones de persona educadora y estudiante cambian significativamente para dar respuesta a las exigencias de la actual SI. Los y las estudiantes pasan a ser personas participantes⁵³ que dejan de ser meros objetos en los que depositar el conocimiento para ser considerados como sujetos autónomos y responsables capaces de intervenir en los procesos de toma de decisiones del proceso educativo. Se dejan así las ideas ligadas al *Modelo Escolar* y a la visión infantilizada de las personas adultas, reconociendo, por tanto, el bagaje que han ido adquiriendo a lo largo de su vida. Ámbito en el que, como detallaremos en el siguiente apartado, está jugando un gran papel el despliegue de formas de acreditación de la experiencia y de

⁵³ Término definido en el apartado 1.5.

los aprendizajes adquiridos en medios no formales o informales. Como, por ejemplo, las políticas APEL, *Assessment of Prior Experiential Learning*.

Paralelamente, las personas educadoras pasan a desempeñar funciones comunitarias en un sistema educativo flexible que las dota de más autonomía y de poder de decisión que en el modelo anteriormente visto. Pasan a convertirse en dinamizadoras del aprendizaje a partir de poner a disposición de toda la comunidad sus conocimientos.

En definitiva, las transformaciones llevadas a cabo a partir de la inclusión de todas las voces en el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* para responder a las necesidades de la Sociedad de la Información han supuesto toda una serie de ventajas (véase tabla inferior) que nos hace partir de él como contexto educativo óptimo en el que situar la superación de la fractura digital y la inclusión de CNEV en la formación semipresencial mediada por la tecnología.

TABLA 3.4: Características del Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas

| <u>Transformaciones</u> | <u>Ventajas</u> |
|--|--|
| Constituye una alternativa a la organización burocrática porque es el fruto del consenso entre todos los agentes implicados en ella. | Permite la desprivatización de lo que es público. |
| Constituye un modelo comunicativo de gestión, donde las estructuras están causadas por la agencia humana. | Potencia la total abertura de los espacios a la comunidad: flexibilidad horaria y disponibilidad total de espacios y recursos. |
| Crea una nueva gramática de la vida cotidiana. | Supera el corporativismo. |

Fuente: (Valls, 2004:257)

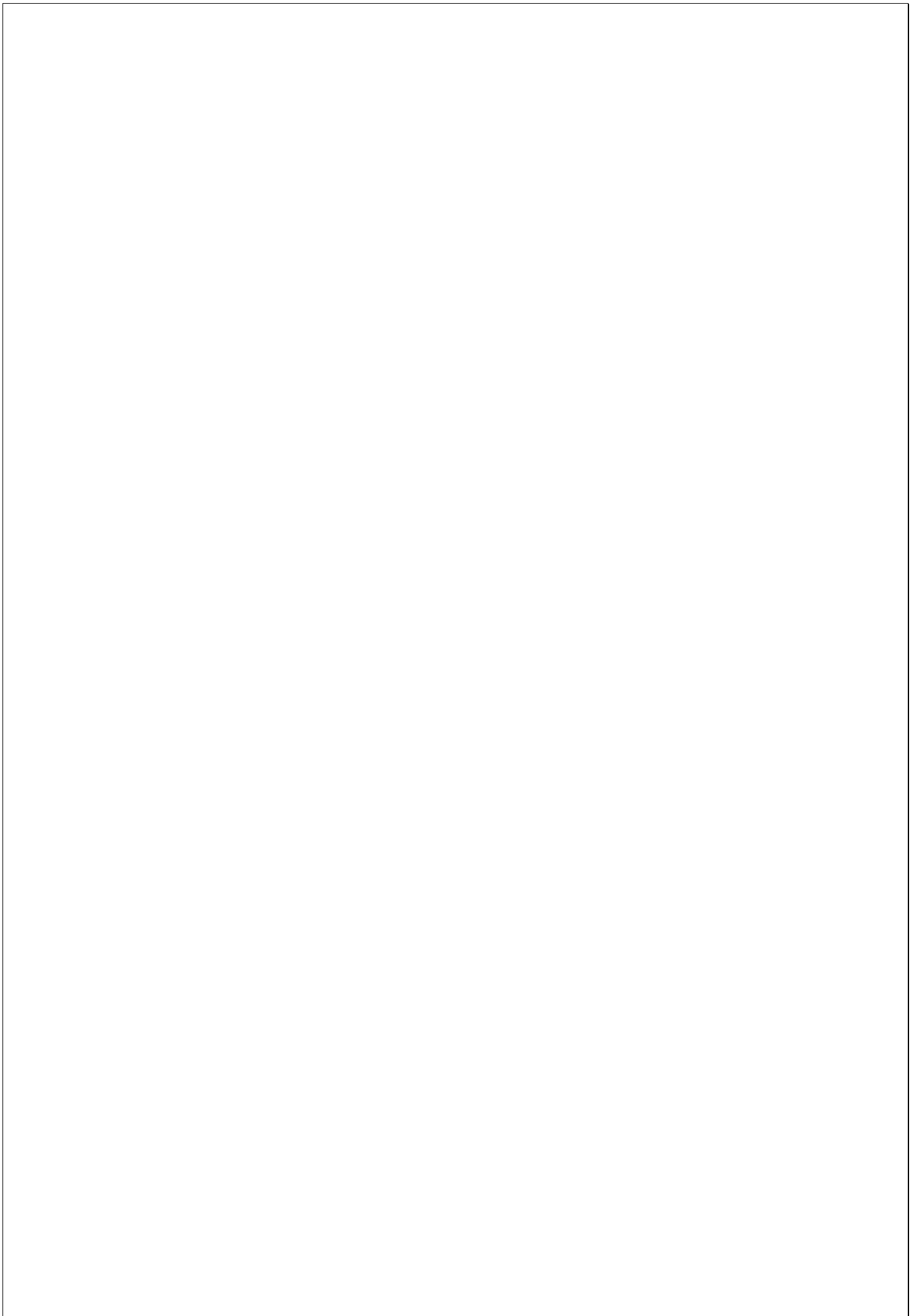
Así pues, un BLD debe partir de una pedagogía de máximos en la que prevalezcan las posibilidades que tenemos todos los individuos ante el aprendizaje y de las bases de la pedagogía de orientación crítica desarrollada desde hace años por autores referentes y aplicada en actuaciones de éxito desde hace años. Por ejemplo, los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas en Cataluña vinculados a este proyecto cuentan con más de veinticinco años de funcionamiento.

Tomando como referencia a Paulo Freire, proponemos pasar de concepciones bancarias dentro del e-learning a otras comprometidas con la liberación y la inclusión de todas las personas. Para ello es esencial abrir la participación a todos y todas en todas las fases del proceso educativo, recogiendo aquí también las aportaciones del proyecto INCLUD-ED que veremos más adelante.

Sin embargo, no podremos hacerlo mientras visiones estereotipadas nos sigan haciendo pensar que el no poseer habilidades o competencias en TIC conlleva poder

decidir menos en lo que a las tecnologías o la formación se refiere. Si no damos ese paso correremos el peligro de continuar fomentando que unos pocos sigan siendo considerados como sabios en contraposición de unos muchos que seguirán siendo juzgados ignorantes.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes (Freire, 1995:77).



CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA

El proyecto del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea eUSER concluyó que la falta de acceso a las tecnologías e Internet (costes, infraestructuras, etc.) y la carencia de competencias con las TIC continuarán siendo las dos mayores barreras de la mayor parte de la población europea en el e-learning (eUSER Consortium, 2006a). Sin embargo, según sus propios datos, como hemos recogido anteriormente, los servicios de e-learning siguen estando dirigidos en su mayoría a los colectivos más favorecidos: aquellos con buenas posiciones económicas, educativas o sociales.

It can be followed that persons which need an improvement of their work-related skills most (i.e. low qualified and unskilled workers) are the least likely to be able to use eLearning tools, because of a lack of ICT skills and digital literacy in a broader sense (eUSER Consortium, 2006a:51).

Por lo tanto existe un riesgo considerable de que los grupos más excluidos continúen estándolo y a que, como apuntan expertos de la Comisión Europea, el e-learning siga contribuyendo a ampliar la fractura digital:

eLearning is considered very effective in itself for providing skills especially for those already in work, but less so for those entering the labour market and those at risk of social exclusion. The HELIOS Observatory confirms that eLearning is going deeper rather than wider, meaning that groups at risk of social exclusion have still not been reached and those keen on experimenting with eLearning are mostly well-educated people (Punie, Zinnbauer, & Cabrera, 2008:15).

Al existir aún tantos colectivos a los que el e-learning no está dando respuesta de forma generalizada, apreciamos cómo en primera instancia la participación ha de ligarse obligatoriamente al acceso a la formación. Es decir, sin acceso a los recursos se dificulta la participación.

Así pues veremos cómo conceptos como participación, colaboración, cooperación, interacción o presencia social se limitan por lo general y en la mayoría de investigaciones, al momento en que la persona ya está interactuando en la CMO. Por ejemplo mediante el análisis de las discusiones online en foros, wikis, u otras herramientas.

Sin embargo en este capítulo nos proponemos dar un paso más para preguntarnos sobre las aproximaciones existentes sobre participación en la formación a distancia mediada por la tecnología para compararlas con las formas de participación que están demostrado tener éxito en los centros educativos y con las seguidas por los proyectos ABE Campus y APADIS.

Por ello previamente en esta tesis doctoral hemos realizado las siguientes acciones:

1. En el apartado 1.5. *¿Qué entendemos por inclusión y participación de los CNEV?* hemos delimitado el concepto de participación dentro de la Educación de Personas Adultas. Para lo que hemos detallado los avances introducidos por el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* respecto al *Modelo Escolar* (propio de la Sociedad Industrial ya pasada).

2. Con la finalidad de conocer las características y contribuciones de formas de participación de la comunidad educativa que han demostrado tener éxito en centros educativos europeos, hemos recogido en el apartado 1.7.3 las aportaciones de INCLUD-ED, proyecto integrado del sexto Programa Marco de la Comisión Europa con mayores recursos sobre educación escolar. Lo que nos ha permitido partir de su base en la definición del Modelo de BLD.

En las próximas páginas nos centraremos en el análisis de la participación en aproximaciones extendidas dentro del e-learning, a sus formas blended, a comunidades virtuales y a la CMO. A la vez que se analizaremos la participación de los CNEV en el diseño de la tecnología. Ello nos permitirá situar, a lo largo del capítulo 5, la participación las personas participantes y de la comunidad educativa en el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* y los proyectos ABE Campus y APADIS. Lo que nos permitirá también determinar el incremento del nivel de participación e inclusión de las personas habitualmente excluidas en el modelo de e-learning impulsado desde el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, sin necesidad de ningún requisito previo en todas las etapas (objetivo tercero de esta tesis doctoral).

Posteriormente presentaremos y analizaremos proyectos y actuaciones (objetivo primero de esta tesis doctoral) que nos permitirán extraer una serie de rasgos presentes en esta vertiente más inclusiva del e-learning dirigida a colectivos desfavorecidos.

La finalidad de todo ello es obtener los datos necesarios para que, junto a los recogidos en el resto del estado de la cuestión, podamos definir un Modelo de BLD que incluya la voz de los CNEV durante todo el proceso.

4.1. VIRTUALIDAD. COMUNIDADES VIRTUALES Y EDUCACIÓN. EXCLUSIÓN VIRTUAL

Numerosas publicaciones de los últimos años están trabajando desde distintos enfoques el vínculo entre las comunidades virtuales y el e-learning (Augar, Raitman, & Zhou, 2004; Garrison & Anderson, 2004; Hughes, 2007; Jameson, Ferrell, Kelly, Walker, & Ryan, 2006; Lai, 2005; Siemens, 2003; Tu & Corry, 2002; Wahlstedt, Pekkola, & Niemela, 2008). Entre éstas algunas también están intentado acercar al e-learning al concepto de realidad-mundo virtual y a sus tecnologías de desarrollo (Monahan et al., 2008; Omale, Hung, Luetkehans, & Cooke-Plagwitz, 2009; Salmon, Nie, & Edirisingha, 2010).

Para seguir acercándonos a la parte más virtual de las comunidades educativas pasaremos a revisar algunas aproximaciones a las *comunidades virtuales* para ligarlas al ámbito educativo que nos atañe.

Autores postmodernos han llegado a argumentar que la realidad llega a desaparecer con la virtualización y, de hecho, el debate entre la realidad y la realidad virtual queda reflejado en multitud de páginas. Esta consideración antimodernista de la realidad y de su consideración como una simple representación queda reflejada por ejemplo en el libro *La guerra del golfo no ha tenido lugar*, de Jean Baudrillard (1991).

Sin embargo autores críticos apuntan que, a pesar de que en la era de la información, a partir del desarrollo tecnológico que la caracteriza, la noción de espacio haya cambiado esto no ha sucedido por la desaparición de la realidad sino porque se han ampliado nuestras opciones y en estos momentos podemos tener encuentros tanto cara a cara como de forma diacrónica o sincrónica en una escala planetaria. Por lo tanto, no se produce una contraposición entre la realidad y la virtualidad.

En este contexto encontramos la *cultura de la virtualidad real* definida por Manuel Castells. Un concepto que vincula lo virtual al medio electrónico en el que se genera la comunicación y que no contempla la necesidad de un desdoblamiento de la identidad de las personas en Internet. A pesar de que, según el mismo autor, sea en Internet donde se realiza la mayor parte de nuestra creación de significado en la actual era de la Información. Posibilidad que sigue quedando apartada de los CNEV.

Es virtual porque está construida principalmente mediante procesos virtuales de comunicación de base electrónica. Es real (y no imaginaria) porque es nuestra realidad fundamental, la base material con la que vivimos nuestra existencia, construimos nuestros sistemas de representación, hacemos nuestro trabajo, nos relacionamos con los demás, obtenemos información, formamos nuestra opinión, actuamos en política y alimentamos nuestros sueños. Esta virtualidad es nuestra

realidad. Esto es lo que caracteriza la era de información: es principalmente a través de la virtualidad como procesamos nuestra creación de significado (Castells, 2001:230).

Trabajamos, estudiamos, nos distraemos y en definitivas cuentas nos relacionamos con los demás mediados por la tecnología, sin tener que renunciar necesariamente por ello a nuestros encuentros presenciales. Podemos comer junto a nuestros familiares a pesar de encontrarnos en la otra parte del mundo gracias a una videoconferencia. Sin embargo, eso no significa que, cuando las barreras de espacio y tiempo no se interpongan, no podamos seguir yendo a comer juntos al restaurante predilecto. Simplemente, no es incompatible.

Sin duda la posibilidad de asociación de personas a través de la utilización de diversas herramientas tecnológicas para la CMO⁵⁴ u otros dispositivos móviles ha ayudado a impulsar, junto al interés de las personas que las utilizan, la consolidación de incontables comunidades virtuales.

El término de comunidad virtual fue introducido en el 1993 por Howard Rheingold en el libro que recibe el mismo nombre. En él reflexionaba sobre su propia experiencia en el WEEL (Whole Earth' Electronic Link) y ponía nombre por primera vez: *Virtual communities are social aggregations that emerge from the Net when enough people carry on those public discussions long enough, with sufficient human feeling, to form webs of personal relationships in cyberspace* (Rheingold, 1993:5).

Las comunidades virtuales o, tal y como también las nombra el autor, los *grupos sociales mediados por el ordenador*, se definieron desde el principio como un tipo de comunidad formada por gente con inquietudes comunes en la que se crean lazos emocionales y de amistad pudiendo tener o no una correspondencia presencial.

A virtual community is a group of people who may or may not meet one another face to face, and who exchange words and ideas through the mediation of computer bulletin boards and networks. In cyberspace, we chat and argue, engage in intellectual discourse, perform acts of commerce, exchange knowledge, share emotional support, make plans, brainstorm, gossip, feud, fall in love, find friends and lose them, play games and metagames, flirt, create a little high art and a lot of idle talk. We do everything people do when people get together, but we do it with words on computer screens, leaving our bodies behind. Millions of us have already built communities where our identities commingle and interact electronically, independent of local time or location. The way a few of us live now might be the way a larger population will live, decades hence (Rheingold, 1993:5).

Preece, en su estudio sobre sociabilidad y comunidades on-line, estableció cuatro requisitos básicos para su definición y producción: las personas, la existencia de un propósito compartido, el establecimiento de normas, tácitas o no, que regulen las interacciones de los individuos y los sistemas computacionales (Preece, 2000).

⁵⁴ Comunicación Mediada por el Ordenador.

Las contribuciones de CREA en la definición de las comunidades virtuales aportan que el eje central de éstas no reside tanto en el medio que las sustenta sino en el papel de las personas y de la información que generan y comparten a partir de los saberes previos y las experiencias individuales, es decir, lo que éstas pueden llegar a hacer gracias a la conectividad de las redes. Una comunidad no adquiere su sentido sólo por la existencia de intereses comunes sino por su proceso dialógico. Recogiendo estas aportaciones, entendemos por comunidad virtual:

Aquel conjunto de personas que interactúan en la red a través de las herramientas digitales de comunicación. Caracterizadas por ser espacios digitales creados por las personas, tanto usuarias como creadoras del entorno y en los que interactúan con otros individuos, que a su vez también participan de manera activa en el proceso (García, Puigvert, Serrano, & Tortajada, 2002).

Ante estas definiciones y a raíz de todo lo visto respecto a la superación de la fractura digital, hay varios aspectos que hay que tener en cuenta en lo que respecta a la inclusión de los CNEV en las comunidades virtuales educativas.

En primer lugar la falta de medios electrónicos imposibilita la participación en la virtualidad, sin embargo cuando se supera esta barrera hay que tener en cuenta que la no existencia de un propósito compartido o la imposibilidad de participar en igualdad de condiciones en este proceso dialógico seguiría generando situaciones desiguales. De esta forma, entenderíamos también por exclusión de la virtualidad aquella ligada a la imposibilidad de participación en la elección de los intereses comunes y de las normas (tácitas o no) que definen a las comunidades virtuales de aprendizaje, hagan referencia a la regulación de las interacciones o al diseño y desarrollo del entorno virtual en el que se realizan.

Una definición de exclusión de la virtualidad que va más allá de la simple carencia de acceso y de la que se desprende un alcance más amplio de la participación que más allá de si se produce online o no, se centra en la toma de decisiones de todos los colectivos implicados. Sustentada, como hemos visto anteriormente, en las aportaciones de la comunidad científica internacional y en actuaciones educativas que han demostrado tener éxito en lo que a la igualdad educativa y social se refiere así como en los aprendizajes alcanzados.

Así pues, proponemos en esta tesis doctoral una inclusión y participación de los CNEV en la virtualidad y en sus comunidades educativas que siga una base dialógica del aprendizaje.

4.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR PARTICIPACIÓN ONLINE DE LOS ESTUDIANTES?

Desde la CMO se lleva años intentado entender y averiguar como se puede fomentar la participación online puesto que muchas investigaciones están de acuerdo con que ésta es la clave para el aprendizaje. Así, encontramos varias investigaciones que se acercan al estudio de la participación online (M. Wang, 2010; Cacciamani, Cesareni, Martini, Ferrini, & Fujita, 2012; Nistor & Neubauer, 2010; Hrastinski, 2008a; H. -. So, 2009; Olofsson, 2007; Bullen, 1998).

A continuación nos detendremos en el análisis de dos investigaciones que nos ofrecen distintas realidades ante la participación online.

En primer lugar, la investigación de Hrastinski (2008b) dedicada a hacer una revisión de la investigación en el ámbito⁵⁵ aglutina algunas prácticas actuales en la investigación del término, tal y como recoge la siguiente tabla.

TABLA 4.1: Tabla que refleja las diferentes concepciones en la participación online de los estudiantes

Table 1
Conceptions of online learner participation

| Level | | No. of papers | Percent of papers |
|-------|--|---------------|-------------------|
| 1 | Participation as accessing e-learning environments | 1 | 3 |
| 2 | Participation as writing | 10 | 28 |
| 3 | Participation as quality writing | 9 | 25 |
| 4 | Participation as writing and reading | 2 | 6 |
| 5 | Participation as actual and perceived writing | 2 | 6 |
| 6 | Participation as taking part and joining in a dialogue | 12 | 33 |
| Total | | 36 | 100 |

Fuente: Hrastinski (2008b)

Después de la revisión de literatura explícitamente focalizada en “online learner participation”, se establecieron seis niveles de concepción de la participación online que iban desde la participación entendida como acceso a entornos de e-learning hasta aquella entendida como formar parte y unirse al diálogo. La investigación concluye que el estudio en el ámbito está dominada por las concepciones ligadas a los niveles más bajos de participación online de los estudiantes, basadas en los recuentos de frecuencias como forma de medir la participación.

⁵⁵ Publicado en la revista *JCR Computers & Education* bajo el título *What is online learner participation? A literature review*.

Observa que, en diversas ocasiones, se confunde el acceso a la formación online con la participación en ésta y se desprende que, a pesar del gran interés por el término como factor clave en los aprendizajes, se ha hecho muy poco esfuerzo en establecer qué es y cómo se debe estudiar empíricamente. Ante lo que recomienda tomar como posible marco de investigación para las concepciones focalizadas en los niveles superiores de la participación las perspectivas sociales del aprendizaje, citando a autores como Vygotsky o Wenger.

Possible research frameworks for studying high-level conceptions of online learner participation include social perspectives on learning (e.g., Vygotsky, 1978; Wenger, 1998). Wenger defines participation as “a process of taking part and also to the relations with others that reflect this process” (p. 55). He views participation as a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling and belonging. Wenger argues that learning and participation are not separate activities that can be turned on and off. Thus, it should be clarified that we may participate socially even at times when we are not engaged in a conversation with someone (Hrastinski, 2008b:1760).

Como se apunta en los resultados de este estudio, la participación online de los estudiantes en estos momentos se realiza (como muestra la siguiente tabla) a partir de del análisis de texto.

TABLA 4.2: Análisis de la participación en los artículos examinados

| Unidades de análisis de los estudios analizados | Nº de Artículos |
|---|-----------------|
| La cantidad de mensajes o unidades. | 27 |
| La calidad de los mensajes o las unidades. | 17 |
| Las percepciones de los aprendices | 14 |
| La extensión de los mensajes | 7 |
| Los accesos a los sistemas o logins | 5 |
| Las lecturas de mensajes | 3 |
| El tiempo dedicado | 3 |

Fuente: Hrastinski (2008b)

Sin embargo, como apunta el autor, el estudio de los niveles más altos de las concepciones de la participación online de los estudiantes implica mucho más que contabilizar lo que escriben o hablan.

Online learner participation is a process of learning by taking part and maintaining relations with others. It is a complex process comprising doing, communicating, thinking, feeling and belonging, which occurs both online and offline. (Hrastinski, 2008b:1761).

Una definición que nos aporta un contexto más amplio del que partir de cara a realizar nuestras aportaciones en el Modelo de BLD respecto a la participación de los CNEV, ya que tiene en cuenta tanto los aprendizajes online (CMO) como offline y amplía la metodología de investigación de la participación más allá de la escritura y de la comunicación basada en el análisis de los textos.

Otra investigación actual en el estudio de la comunicación online es la aportada por H. J. So (2009) que investiga el proceso de toma de decisión, participación e interacción en herramientas de CMC a partir del análisis de un curso de Blended Learning en el que los estudiantes podían escoger si participar o no en las discusiones online asincrónicas. La investigación recoge que éste es un acercamiento poco generalizado en el ámbito puesto que la mayoría de investigaciones centradas en el proceso de participación y decisión se realizan bajo condiciones de obligatoriedad. Es decir, los y las participantes están obligados a hacerlo y a contribuir en los foros de discusión.

Ligando esta observación a esta tesis doctoral hemos de tener en cuenta que, partiendo de la base de que la decisión de introducir la formación semipresencial mediada por la tecnología en los dos proyectos analizados, ABE Campus y APADIS, fue tomada por las propias personas participantes, vemos, como propone H. J. So, que es necesario contextualizar el debate del uso de herramientas CMC en el blended learning dentro de contextos de voluntariedad. Es decir, en los que las personas puedan escoger voluntariamente si participar o no en la formación online.

En este sentido uno de los resultados obtenidos en esta investigación fue que en este entorno de voluntariedad las decisiones sobre usar o no las herramientas de CMO dependían más de aspectos relacionados con las dinámicas del grupo y la naturaleza colaborativa de las tareas que con los niveles previos de conocimiento o la experiencia con las herramientas.

The first part of this study on the reasons behind decisions to use or not to use CMC tools shows a rather complex picture. Data showed that the decisions involved the interplay among the nature of collaborative tasks, group dynamics and perceived affordances of CMC technology and efficiency, rather than individual characteristics such as proficiency levels and prior experiences with communication tools (H. -. So, 2009:152).

4.3. ¿QUÉ OCURRE CON EL BLENDED LEARNING RESPECTO A LA PARTICIPACIÓN?

Las aproximaciones en la investigación de la participación en el blended learning no difieren demasiado de las vistas en el anterior apartado. Una vez revisada la literatura vemos que la mayoría lo hace focalizándose en el momento de la formación, comparando herramientas o métodos online y offline y/o en muchas ocasiones midiendo la participación mediante el análisis de texto o la contabilización del número de contribuciones realizadas.

Por ejemplo, en la investigación *An experience on students' participation in blended vs. online styles of learning* vuelven a aparecer indicadores de análisis como el número de posts, sus tipos (si inicia un nuevo hilo en la conversación, si da respuesta a alguno ya iniciado, o reinicia alguna a partir de una petición clarificación, o justificación) o los efectos de las intervenciones de los tutores respecto a la bienvenida, la afirmación y la estimulación de los/las estudiantes (Guldborg & Pilkington, 2007) .

O por ejemplo, Dodero, Fernández y Sanz realizan una comparativa de la participación de los estudiantes entre estilos blended o puros de e-learning a partir de medir el nivel de participación de ambos casos por el porcentaje de estudiantes que presentan, completan sus tareas asignadas por el tutor/a (tanto obligatorias como opcionales) y realizan el examen final (Dodero, Fernández, & Sanz, 2003).

En esta tesis doctoral, estamos viendo cómo en la Educación de Personas Adultas hay aportaciones que reclaman la participación de todos los agentes en todas las fases de la formación, más allá del grupo clase y del momento en el que se produce el curso o actividad de aprendizaje. Aportaciones que reclaman su inclusión en ámbitos como la evaluación o la toma de decisiones.

Sin embargo, hemos encontrado pocas contribuciones que vinculen la responsabilidad de los y las estudiantes más allá de la organización de su autoaprendizaje. Es decir, que lo hagan, por ejemplo, referido a la toma de decisiones respecto a la gestión o a la evaluación de la formación. Es relevante apuntar que de éstas, la gran mayoría se sitúan en aportaciones dirigidas a colectivos no usuales del e-learning, es decir, a aquellos situados en las posiciones más desaventajadas de la fractura digital.

En este sentido y en lo que respecta al contexto universitario, la investigación *Student engagement and blended learning: portraits of risk* analizó que a pesar de las políticas europeas para ampliar la participación de los estudiantes en la formación así como del fomento de usos más creativos del e-learning, los estudiantes siguen encontrándose con prácticas que no tienen en cuenta sus necesidades. Por ello concluían que es necesario elaborar nuevas aproximaciones e incluso políticas pedagógicas que respondan verdaderamente a las necesidades de los estudiantes. Ante lo cual, escuchar la voz de estos es un indispensable punto de partida.

Simply providing e-learning -no matter how well intentioned- is insufficient to address the problems that students are experiencing. Further studies are needed that can reveal more about how individuals experience and cope with their engagement in formal education. With such accounts, it will begin to be possible to develop new pedagogical approaches, and perhaps new policies, which respond to students' needs in a better-informed way. Hearing the student voice clearly is a starting point (Holley & Oliver, 2010:699).

Por otro lado, Soeiro, De Figueiredo y Gomes Ferreira, basándose en principios propios de la perspectiva crítica en educación, como por ejemplo los aportados por autores

como Dewey, Freire o Mezirow entre otros, han investigado recientemente la participación total de los estudiantes en la gestión de un curso blended en la educación superior. Así pues, proponen compartir con ellos el poder que usualmente tiene el profesorado en la gestión de la formación y plantean toda una serie de estrategias para posibilitar su participación no sólo en su propio aprendizaje sino también en el proceso evaluativo, tanto de su propio aprendizaje como del proceso pedagógico compartido. Abriéndoles así las puertas de participar en la mejora de todo el proceso.

The most unusual aspect of the strategy is that it argues in favour of letting the teacher relinquish a significant part of the traditional decision-making power of a teacher, so that the students can share it and, through its use, contribute to a richer learning environment, while growing personally as more participative, responsible, and democratic citizens (Soeiro, de Figueiredo, & Gomes Ferreira, 2011).

Los autores argumentan que, a partir del proceso propuesto, la *evaluation star strategy*, los estudiantes aprendieron a evaluar, discutir, aceptar las evaluaciones, compartir reflexiones críticas y a tener responsabilidad en sus contribuciones.

Como conclusión cabe decir que, a pesar de estas últimas aproximaciones, encontramos un vacío en la literatura actual respecto a ampliar las formas de participación de los estudiantes en el blended learning. Hecho que dificulta la introducción en este sector de las aportaciones de la comunidad científica internacional en cuanto a los avances en lo que a la participación se refiere.

4.4. ENTORNO DE APRENDIZAJE PERSONAL

En esta revisión sobre la participación es indispensable introducir las aportaciones que está realizando el concepto de *Entorno de Aprendizaje Personal* (PLE, Personal Learning Environment) puesto que implica cambios importantes en lo que al diseño y la gestión de la formación se refiere. Por ejemplo, en lo que respecta a las posibilidades de acción de los y las estudiantes ante, por ejemplo, la personalización de su aprendizaje.

The Personal Learning Environment (PLE) concept has emerged within the UK and abroad as a label associated with the application of the technologies of web2.0 and Service Oriented Architecture to education. Within this label, however, a number of practices and descriptions have emerged—not all of which are compatible, and discussions have raged as to the interpretation of the terms, particularly the meaning of “personalization”. Within the UK in particular, the term “personalization” has become associated with two distinct interpretations: the desire to create learner-centred, but provider-driven education; or the view

that “personal learning” is fundamentally a learner-driven model of education, where the traditional provider-centric role of institutions is challenged (M. Johnson & Liber, 2008:3).

En los últimos años se ha ido desarrollando esta aproximación que propone ir más allá del momento de implementación de la actividad y del concepto de educación ligado a los *entornos virtuales de aprendizaje* definidos por las personas desarrolladoras o el profesorado. El PLE concibe la web como plataforma de aprendizaje. Un entorno donde la persona adquiere grandes posibilidades en la gestión de su propio aprendizaje y en la elección de las herramientas a través de las que desea llevarlo a cabo.

The PLE’s core idea of offering learner control over one’s environment has a potential to move a step further to complement the continuum of instructional functions controlled by students (Valjataga & Laanpere, 2010:282).

Por lo tanto, el aprendizaje sale del “grupo clase” y se abre a las posibilidades que aportan las redes sociales para su desarrollo. En esta visión, la comunicación con otras personas implicadas se convierte en pieza fundamental para el desarrollo de los aprendizajes personales.

A este respecto Schaffert y Hilzensauer (2008) incluyen entre las consecuencias y cambios que introduce el uso del PLE en el aprendizaje respecto a otras aproximaciones:

- El papel del estudiante como agente activo y creador de contenido autodirigido.
- La personalización con el apoyo y los datos de los miembros de la comunidad.
- El gran papel de la participación social.
- El significado del aprendizaje autoorganizado para la cultura de las instituciones educativas.

Como se puede observar, el PLE aporta importantes contribuciones en lo que al concepto de participación se refiere: una mayor autonomía de la persona estudiante, el papel del apoyo de la comunidad para llevar a cabo el aprendizaje o las reflexiones que deben hacer las instituciones educativas para introducir estos planteamientos de aprendizaje.

A este respecto Mott da un paso más allá de las aportaciones del PLE y sitúa en las *Open Learning Networks* la combinación de las mejores aportaciones tanto del PLE como del LMS, *Learning Management Systems*:

Although central to the business of higher education, the LMS has also become a symbol of the status quo that supports administrative functions more effectively than teaching and learning activities. Personal learning environments offer an alternative, but with their own limitations. An open learning network helps bridge the gap between the PLE and the LMS, combining the best elements of each approach (Mott, 2010).

Aportaciones que, a pesar de centrarse una vez más en personas autónomas en el manejo de su virtualidad, deben tenerse en consideración ante el diseño de la formación semipresencial.

4.5. PARTICIPACIÓN DE LOS CNEV EN EL DISEÑO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN SEMIPRESENCIAL

A principios de siglo, las MOOs, comunidades virtuales interactivas creadas a partir de texto escrito, ya se ponían como ejemplo, entre otros casos, por su peculiaridad: sus miembros, gracias a sus altos conocimientos en tecnología, contribuían a la infraestructura del software. Es decir creaban su propio software (Preece, 2000:207).

Los proyectos ABE Campus y APADIS analizados en esta tesis doctoral establecieron que también el desarrollo de la tecnología para la formación mediada por la tecnología (entornos virtuales de aprendizaje) debía decidirse y realizarse junto a las personas participantes.

Lo que une a los dos ejemplos recién citados es que la comunidad participa en el desarrollo de su tecnología. Sin embargo, lo que las diferencia es que en el segundo ejemplo lo hacen personas con escasas competencias en el manejo de las TIC.

Vemos, una vez más, que el concepto de participación se amplía para implicar a los CNEV en el proceso de decisión y producción del software.

De hecho los CNEV llevan años reivindicando, desde la presencialidad, ampliar su participación en lo que al diseño y desarrollo del software libre se refiere. Una petición que se recoge en el manifiesto *Por un Modelo Democrático de Alfabetización Mediática: De Receptores a Gestores de la información:*

Aunque no tengamos el conocimiento técnico para modificar el software por nosotros mismos, podemos contribuir en el desarrollo del software libre proponiendo mejoras a los creadores informando de los problemas encontrados, difundiéndolo a nuestros amigos e informando a las personas sobre la importancia de este conocimiento libre. De esta manera se transforma la cultura de los expertos en una cultura donde todos y todas podemos contribuir, tal y como se demuestra en la amplia muestra de este tipo de software. Al partir de contribuciones colectivas mejoran mucho más su función, y de una forma más rápida (FACEPA, 2003:2).

¿Cuál es el contexto en el que se sitúa la reivindicación de estos colectivos de participar de forma igualitaria también en la fase de diseño y desarrollo de las herramientas para la CMO en la formación mediada por la tecnología?

Se puede explicar, como hemos argumentado con mayor detenimiento al inicio de esta tesis, a partir de la tendencia dialógica de nuestras sociedades, del aumento de la reflexividad por parte de los sujetos o, como ha estudiado en profundidad Touraine, por el hecho de encontrarnos inmersos en un momento histórico de profundos cambios en las movilizaciones sociales (Touraine, 1981).

Respecto a este último aspecto, Leah A. Lievrouw aporta un marco teórico que clasifica las movilizaciones sociales, políticas o culturales en el contexto de los nuevos medios: personas que crean y reconfiguran las TIC voluntariamente, que cubren noticias que complementan las ofrecidas por medios generalistas, que ponen a disposición de toda la ciudadanía contenidos y aplicaciones, etc.

En la comunicación *Oppositional and Activist New Media: remediation, reconfiguration, participation* (Lievrouw, 2006), la autora recogía la tensión existente entre la perspectiva tradicional de los medios, en la que unas pocas organizaciones poderosas dominaban la información global y una perspectiva alternativa en la que los individuos han dado la vuelta a los medios para generar redes sociales, contactos interpersonales y compartir su propia información.

Audiences have become users of media, immersed in a complex media ecology of divides, diversities, and literacies. An on going cycle of capture, co-optation, subversion and reconfiguration of information resources, media content, and systems characterizes media culture today, pitting the more-concentrated mainstream "center" against diffuse but increasingly interactive and participatory "edges" (Lievrouw, 2006).

Además clasificaba en cinco los géneros o proyectos alternativos/activistas en los nuevos medios: cultural jamming, computación alternativa, periodismo participativo, movilización mediada y conocimiento comunes. Conceptualización que ha ampliado en su libro *Alternative and activist new media* (2011).

A pesar de que de forma general esta aproximación vuelve a repetir el patrón de que a más conocimiento hay más oportunidad de participación, nos ofrece la visión de la actualidad como un momento en el que los nuevos medios y su uso creativo por parte de la agencia están movilizando múltiples formas de participación tanto online como offline que en definitivas cuentas provocan el continuo cuestionamiento y la caída de muros basados en el autoritarismo o el expertismo.

Es de hecho esta desmonopolización del conocimiento experto (Beck, Giddens, & Lash, 1997) y la consecuente continua negociación con profesionales de la educación la que hace que CNEV lleven años expresando su deseo de participar en la gestión del desarrollo tecnológico propio de la Sociedad de la Información. Un ámbito que como se puede ver por los datos que hemos ido aportando en las páginas anteriores sigue estando muy acotado para éstos hasta el momento.

Por ello, es esencial y urgente articular medidas en la formación mediada por la tecnología que incorporen esta realidad a fin de que personas que estén excluidas de la virtualidad puedan ejercer el derecho a participar sobre éstas u otras cuestiones, no quedando excluidas simplemente por no tener los conocimientos necesarios. Por ejemplo, durante el proceso de decisión y desarrollo de las tecnologías que comentábamos al inicio del apartado.

A este respecto encontramos las aportaciones del *Diseño Dialógico de la Interacción Persona Ordenador* que posibilita el principio de igualdad entre personas usuarias, desarrolladoras e investigadoras. Es decir, que tanto la persona experta como las usuarias tengan la oportunidad de argumentar sus posicionamientos en base a la veracidad de sus argumentos y no a la ostentación del poder de quien los plantea.

La aplicación de la MCC al Diseño de la IPO siempre tendría que ser considerado como un proceso de Diseño Dialógico de la IPO, ya que estará fundamentada en el intercambio de argumentos entre personas usuarias e investigadoras y/o desarrolladoras del software desde una relación horizontal que permita la búsqueda de consenso desde una racionalidad comunicativa que busca el máximo bien común en ese proceso comunicativo (Pulido, 2011:312).

Por lo tanto, el Diseño Dialógico de la Interacción aporta el contexto para que personas sin competencias ni conocimientos previos en tecnología puedan participar de forma igualitaria en el proceso de toma de decisiones del diseño e implementación de las tecnologías educativas.

4.6. APERTURA DEL E-LEARNING A OTROS COLECTIVOS

Como hemos ido argumentando, el e-learning y su investigación se ha focalizado especialmente en la educación superior y en colectivos específicos: estudiantes universitarios, profesionales en activo y con habilidades académicas y digitales. Sin embargo, hay cada vez más actuaciones desarrolladas desde otros sectores educativos.

Por ejemplo, la iniciativa impulsada por la Comisión Europea *eTwinning. Hermanamientos escolares en Europa* permite desde hace años la colaboración entre centros escolares europeos (entre los que se encuentran centros de formación de personas adultas) mediante el uso de las TIC e Internet. Su plataforma cuenta entre otras opciones con herramientas para la búsqueda de socios europeos para el impulso de proyectos conjuntos entre los centros. Según los últimos datos publicados en su página web cuenta con 27.924 proyectos, 104.911 centros escolares⁵⁶. A finales de octubre del 2007, último año de vigencia del último de los proyectos analizados en

⁵⁶ <http://www.etwinning.net/es/pub/index.htm> Última fecha de consulta: 03 de mayo de 2013

esta tesis doctoral, había tan sólo 5.048 proyectos inscritos y 31.566 centros escolares europeos. Como muestran los datos, la consolidación y el crecimiento de este programa iniciado en el 2005 dentro del por aquel entonces Programa e-learning de la Comisión Europea, nos muestra el interés de otros ámbitos educativos a la apertura de la formación a distancia mediada por la tecnología.

Si unimos este hecho a la realidad de que las enseñanzas iniciales de educación son el segundo grupo con más número de matriculaciones de la Educación de Personas Adultas, tal y como hemos explicitado en el apartado 1.6.2, podemos concluir que el e-learning debe articular respuestas que respondan a las especificidades de este sector. Más aún cuando, como también hemos mostrado, los datos reflejan que los grupos con mayor riesgo de quedar excluidos digitalmente son aquellos que ya están excluidos socialmente. Una realidad generalmente acordada (Seale, Draffan, & Wald, 2010). Por ejemplo, el proyecto eUSER advirtió que uno de los riesgos del e-learning es que tan sólo beneficie a aquellos segmentos de la población que ya están participando en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, obviando al resto.

This would imply the risk that eLearning will not contribute towards (or even endanger) social inclusion (Gareis, 2005).

En esta línea encontramos que, unido a la necesidad de ofrecer una formación a lo largo de toda la vida accesible a toda la ciudadanía, el e-learning ha ido abriendo sus puertas a iniciativas focalizadas en el análisis y la superación de la fractura digital. Lo que ha conllevado el replanteamiento de ciertos principios para no contribuir a la exclusión de colectivos no tradicionales.

Any program designed for adult e-learning should consider carefully if and how the use of ICT may exclude specific subgroups of its targeted population and the need to address issues of the digital divide (Vandenbroeck, Verschelden, & Boonaert, 2008:183).

En este ámbito de la superación de la fractura digital y la e-inclusión, el portal *elearning.info* de la Comisión Europea ha ido dando cabida a la difusión de este tipo de aproximaciones. Por ejemplo, el artículo publicado de Oyarzo Espinosa (2007) recogía entre otras las siguientes contribuciones que puede realizar el e-learning en la lucha contra la fractura digital:

- Aumentar la conciencia de que los participantes deben responsabilizarse de su propio proceso de enseñanza.
- Aportar a la generación de democracia.
- Desarrollar e interconectar centros de adquisición de conocimientos, como universidades, bibliotecas, centros comunitarios y sociales.
- Crear habilidades de uso de la tecnología para la participación ciudadana.

Al final del apartado hemos incorporado una tabla resumen con rasgos presentes en esta vertiente más inclusiva del e-learning, sin embargo, otro de los factores que se presentan como clave en esta superación es la dinamización de la comunidad.

The importance of collaborative approaches to overcoming the Digital Divide is evident throughout the literature reviewed. There is some research that indicates more successful learning outcomes when online learning programs are planned and negotiated in collaboration with local communities (The Australian institute for social research, 2006:38).

Antes de dar paso al próximo apartado hemos querido resumir algunas de las tendencias que se están produciendo dentro de esta línea del e-learning. Así pues, la siguiente tabla recoge mayoritariamente artículos JCR o de otras revistas así como comunicaciones y capítulos de libro obtenidas tanto desde ISI Web of Knowledge, como de Oalib (Open Access Library) o Google Scholar.

TABLA 4.3: Recursos que muestran tendencias en la apertura del e-learning a nuevos colectivos y a la superación de la fractura digital

- Special educational needs, e-learning and the reflective e-portfolio: Implications for developing and assessing competence in pre-service education. (Lambe, McNair, & Smith, 2013).
- Accessibility and Inclusion in e-Learning (Anastoska-Jankulovska, Jankulovski, & Mitrevski, 2012).
- Success by inclusion: "Age fair" e-learning practices. (Jeske & Stamo-Rosnagel, 2012).
- Gender differences in E-learning: Communication, social presence, and learning outcomes (R. D. Johnson, 2011).
- How family support and Internet self-efficacy influence the effects of e-learning among higher aged adults - analyses of gender and age differences. (Chu, 2010).
- Digital agility and digital decision-making: Conceptualising digital inclusion in the context of disabled learners in higher education. (Seale et al., 2010).
- Revealing the whiteboard to blind students: An inclusive approach to provide mediation in synchronous e-learning activities. (A. P. Freire, Linhalis, Bianchini, Fortes, & Pimentel, 2010).
- Social software: New opportunities for challenging social inequalities in learning? (Hughes, 2009).
- E-learning in a low-status female profession: the role of motivation, anxiety and social support in the learning divide (Vandenbroeck et al., 2008).
- Capacity building: e-learning for consecutive steps from overcoming computer illiteracy to wide use of ICT in education. (Maliukova & Rusina, 2008).
- ICT/e-learning readiness analysis of farmers in China (Wan Min et al., 2008).
- eLSe. E-learning for seniors (ELSE Project, 2004-2007).
- E-learning for seniors.(Hetzner, 2007).
- Diversity, identity and belonging in e-learning communities: Some theories and paradoxes.(Hughes, 2007).
- E-learning & digital divide (Oyarzo Espinosa, 2007).
- Inclusión digital: las mejores prácticas del e-learning (Casacuberta, 2007).
- Usability for all: Towards improving the e-learning experience for visually impaired users. (Gil-Rodríguez, Garreta-Domingo, Planella-Ribera, Almirall-Hill, & Sabate-Jardi, 2006).
- Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance (Ong & Lai, 2006).
- The Digital Divide – Barriers to e-learning (The Australian institute for social research, 2006).
- E-learning goes social. Policy becomes e-inclusive (Varis, 2006).

- Towards user orientation and social inclusion in the provision of e-learning services (Gareis, 2005).
- Intercultural and multilingual e-learning to bridge the digital divide (Verdú, Verdú, Regueras, & de Castro, 2005).
- E-learning for inclusion (el4ei Project, 2002-2004).
- E-learning hacia la inclusión social (el4ei Consortium, 2004).
- Un enfoque alternativo en el uso del e-learning para la inclusión (el4ei Consortium, 2005).
- E-learning e inclusión social en el marco del sistema universitario español (Casacuberta, 2004).
- E-learning is a tool for social inclusion? (Cho, 2004).
- E-learning, Marginalised Communities and Social Capital: A mixed method approach (Ferlander, 2004).
- Metodología y herramientas para la generalización del e-learning en colectivos desfavorecidos (Larrañeta, 2004).
- E-learning and the third age (Trentin, 2004).
- E-learning and access: some european/irish issues and implications (Ó Fathaigh, 2003).
- E-learning in the developing countries: digital divide into digital opportunities (Sehrt, 2003).
- Facilitating access to education in the sphere of information technologies by means of distance learning (FATE Project, 2002-2003).
- Social inclusion, security and e-democracy issues in e-government: the role of e-learning (McPherson, Whiteside, & Baptista Nunes, 2002).
- Participating in e-learning and education as a bridge for underprivileged learners (Grotlüschen, 2001).
- Computer literacy and applications via distance e-learning (Lupo & Erlich, 2001).

Fuente: Elaboración propia

4.6.1. E-LEARNING E INCLUSIÓN

Los siguientes modelos, proyectos europeos, investigaciones y actuaciones realizan aportaciones en lo que a la generación de un e-learning más inclusivo se refiere. Nos detendremos en el análisis de sus principales aportaciones profundizando en aquellos desarrollados o planteados en el 2007 o con anterioridad. El objetivo es situar las aportaciones respecto a la participación y la inclusión en la formación mediada por la tecnología que hicieron los dos proyectos analizados en esta tesis doctoral respecto a otras actuaciones planteadas o ejecutadas hasta ese mismo año.

Así pues, recogemos y presentamos en el presente apartado los modelos propuestos por Ó. Fathaig (2003), por los proyectos *Information and communication competence – Bridge to the market* (Grotlüschen, 2001), *e-learning for inclusion* (el4ei Project, 2002-2004) o *eUSER - Evidence-based support for the design and delivery of user-center online public services* (2004-2007).

Como se verá, tienen en común su relación con la superación de la fractura digital dentro del contexto del e-learning, están focalizados más en la vertiente social o pedagógica que en la técnica, se dirigen a colectivos no tradicionales del e-learning y en definitiva muestran cómo las fronteras de la formación a distancia mediada por la tecnología están empezando a desdibujarse para algunas de estas personas.

4.6.1.1. EL MODELO STAGED PARTNERSHIP

A partir de un extenso estudio del estado de la cuestión sobre e-learning y acceso en Irlanda, Reino Unido y otros países europeos, Ó Fathaig (2003) propuso un modelo para el acceso a las TIC y al e-learning de los sectores excluidos. El *Staged partnership model*, llevado a cabo en la ciudad de Cork, presentó, a la vista de sus resultados, contribuciones positivas en la aceptación, el uso y el impacto social de la educación mediada por la tecnología de estos colectivos. Este modelo está compuesto por la integración de cinco fases fundamentales:

TABLA 4.4: Fases del Modelo Staged Partnership

- La focalización.
- El contacto y comunicación.
- La consulta y negociación.
- El desarrollo del programa.
- La implementación del programa.

Fuente: Ó Fathaig (2003)

La focalización. Para la generalización del acceso del e-learning a estos colectivos es indispensable un primer paso en el que se adapte el programa a sus necesidades, siendo imprescindible la inclusión de sus valores, normas y expectativas en el programa.

El contacto y comunicación. El contacto y la escucha de las actitudes y opiniones de las personas adultas no participantes es una parte esencial de esta segunda fase. Sin embargo, la comunicación no sólo se tiene que establecer con estos colectivos sino que se contempla como tarea prioritaria para las actividades de acceso, el establecimiento de redes con otras agencias o proveedores de aprendizaje u otros servicios comunitarios.

La consulta y negociación. Esta fase parte de la premisa de que la implicación de grupos tradicionalmente menos representados en el aprendizaje adulto requiere de una *consulta y negociación paciente*. Para ello, el diálogo de sus necesidades, intereses y peticiones sobre su formación debe producirse en un ambiente de igualdad y respeto mutuo y debe recoger todos los aspectos del proceso de aprendizaje.

All aspects of the learning process for adults should be negotiated in advance: not just the form and nature of provision but methods of delivery, styles of learning, modes of evaluation, student services staff development, etc. (Ó Fathaig, 2003:1)

El desarrollo del programa. Este modelo sitúa como esencial para el desarrollo de esta cuarta fase empezar la formación a partir del nivel exacto en el que se encuentra la

gente, para lo que se ha de emplear su entorno, cuestiones y preocupaciones como bases del desarrollo del programa. Es una aproximación que parte del proceso de empoderamiento personal y/o comunitario, valorando sus necesidades e incluyendo sus intereses ante el aprendizaje. Todo ello reconociendo a su vez sus experiencias previas en otros programas de aprendizaje. Es interesante observar además cómo uno de los factores relevantes que plantea este autor a fin de mantener altos niveles de motivación y participación es el uso de contenidos influenciados por la comunidad que, por lo tanto, tengan relevancia en su entorno local, sus necesidades y circunstancias. Remarcar que esta necesidad de generar una oferta específica que incluya la voz de estos colectivos es un aspecto que ha surgido en varias actuaciones e investigaciones analizadas hasta el momento en esta tesis doctoral.

Implementación del programa. Según este modelo, la implantación del programa ha de partir de los aspectos socioculturales y las condiciones psico-personales de cada individuo puesto que estos factores son claves ante la formación de personas que han podido padecer experiencias negativas entre las que estarían el rechazo de la educación formal. Ante lo que el autor considera esencial para el desarrollo del programa, a parte del clima de confianza entre todos los agentes, los siguientes elementos:

- La provisión de soporte técnico.
- La flexibilidad de tiempo para las responsabilidades personales o familiares.
- La utilización de entornos de aprendizaje informales en los que los estudiantes puedan sentirse a gusto.
- Disponer del suficiente tiempo para enseñar habilidades, especialmente en TIC.
- Desarrollar métodos participativos y flexibles.
- Poner a su disposición servicios de ayuda como aquellos dirigidos al cuidado de niños y niñas, a costear la formación, etc.
- Contar con tutores y tutoras que faciliten la adquisición de roles y habilidades.
- Fomentar procesos de ayuda entre iguales.

Finalmente, este modelo sintetiza una serie de elementos desprendidos de la práctica realizada que sitúan como relevantes en el debate del acceso a las TIC. Como por ejemplo, la inclusión de la comunidad en las acciones formativas; el valor del voluntariado; la comunicación y la confianza mutua; el ser un proceso realizado por todas las personas: *sharing of information, decision-making and responsibility (emphasis on the first person plural "we" nature of the project)* (Ó Fathaigh, 2003:12); o el ligar el empoderamiento no únicamente al desarrollo del individuo sino también al de la comunidad.

4.6.1.2. EL4I. E-LEARNING FOR INCLUSIÓN

El proyecto *e-learning for inclusión* (el4ei Project, 2002-2004) presentó en su último año de proyecto una declaración en la que apostaba por un modelo de e-learning participativo, construido “inter pares” y “mezclado”.

eL4i después del análisis de más de 600 actividades a favor de la inclusión digital, concluyó en la importancia de desarrollar un enfoque alternativo de enseñanza de las TIC basado en dos enfoques fundamentales: la superación de barreras mentales entendidas como la desconfianza existente hacia las TIC, y la formación centrada en la capacitación y no en el uso inmediato de los programas informáticos. Es decir, en desarrollar las competencias necesarias para las personas pudieran acceder al mundo laboral a la vez que desarrollar el pensamiento crítico para ser ciudadanos/as activos/as.

La enseñanza de competencias técnicas para utilizar un ordenador o Internet resulta inútil si no va acompañada de motivación y contextualización. La conjunción de estos elementos es lo que hace que esos conocimientos resulten genuinamente útiles para los destinatarios y efectivos en la lucha contra la exclusión social (el4ei Consortium, 2005).

En base a esto, las cinco estrategias fundamentales propuestas para fomentar un modelo de e-learning dirigido al impulso de la inclusión digital y social son:

TABLA 4.5: Estrategias para el fomento de un modelo de e-learning impulsor de la inclusión digital y social

- La combinación de la enseñanza de las TIC con otros conocimientos no digitales.
- Establecer una estrategia de comunicación adecuada a los canales de los colectivos destinatarios.
- Promover una enseñanza de igual a igual.
- La creación de entornos informales, fuera de las aulas tradicionales para realizar la formación.
- Estrategia de enseñanza basada en empatía cultural o de género. Es decir, situar como monitores/as a miembros de la comunidad de inmigrantes o mujeres.

Fuente: el4ei Consortium (2005)

No obstante, este proyecto va más allá de quedarse en la presentación de una serie de recomendaciones para el trabajo con estos colectivos y establece además cinco áreas clave para el desarrollo del que llaman el *paradigma futuro: el e-learning social* (el4ei Consortium, 2004):

- Promover soluciones sociales a problemas sociales: hay mucha diferencia entre quien está excluido/a de las TIC y quien tan sólo necesita conocimiento formal de

- algún programa. La tecnología interactúa con las prácticas sociales y viceversa por lo que, para superar de la fractura digital, hay que tratar los dos aspectos por igual.
- Tener en cuenta y trabajar la dimensión social, cultural y política de las comunidades: es necesario analizar las comunidades educativas no sólo como instrumentos para el aprendizaje. Los usos sociales que pueden recibir estas comunidades son muy diversos por lo que no sólo se han de analizar desde esta perspectiva social, cultural y política, sino que también se han de utilizar para fomentar estos factores.
 - Desarrollar el PC transparente: es necesario hacer TIC cada vez más sencillas para que su manejo esté al alcance de todas las personas.
 - Aplicar una metodología basada en la resolución de problemas para el e-learning: es necesario ir más allá de la mera transmisión de conocimientos tecnológicos, a fin de desplegar iniciativas que tengan en cuenta los contextos sociales y culturales específicos. Aspectos normalmente no tenidos en cuenta en las estrategias de e-learning.
 - Internet para todos: es decir, conseguir unos contenidos y herramientas tecnológicas adecuados a las necesidades de estos colectivos, motivadores y atractivos. Las tecnologías del software disponen de la flexibilidad necesaria para incorporar las necesidades de cualquier colectivo, sin embargo, la situación real no es esa. Desde este proyecto se recomienda articular campañas informativas a los productores de software a fin de que esta posibilidad se convierta en una realidad.

4.6.1.3. ALFABETIZACIÓN A LA VEZ QUE LA FORMACIÓN ONLINE: ÉXITO

El manifiesto *Las voces de los estudiantes en alfabetización de Europa* (Eur-Alpha Consortium, 2011) realizado por estudiantes de alfabetización de Bélgica, Francia, Alemania, Irlanda, Holanda, Escocia y España en la red sobre alfabetización Europea Eur-Alpha (2009-2012)⁵⁷ es una evidencia de cómo personas en niveles de alfabetización están reclamando participar en las distintas modalidades de la formación mediada por la tecnología. En la siguiente tabla hemos recogido algunos de los ítems que han formulado las personas participantes sobre cómo quieren aprender relacionados con este aspecto:

TABLA 4.6: Ítems requeridos por los participantes para su formación y aprendizaje

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• En grupo.• Cerca de casa.• En los lugares de trabajo.• Presencialmente.• Una formación mixta tanto en casa como presencial. |
|---|

⁵⁷ Formada por 16 socios de 12 países entre los que se encuentra por ejemplo *The UNESCO Institute for Lifelong Learning* (UIL).

- Durante el día.
- Los fines de semana
- A distancia, mediante el E-learning.
- A través de las tecnologías.
- Con un acceso gratuito a la educación o un acceso más apropiado para aquellos que tengan dificultades.
- Una formación que nos motive.
- Disponer de buenas herramientas: materiales adaptados a los estudiantes en alfabetización y a la Educación de Personas Adultas.

Fuente: Manifiesto La voz de los estudiantes en alfabetización de Europa (Eur-Alpha Consortium, 2011)

De esta petición se desprende que las múltiples alfabetizaciones no son incompatibles entre sí, sino que se pueden llevar a cabo conjuntamente. Una idea que quedó recogida en el acta del VIII Congreso de personas participantes en alfabetización celebrado en Barcelona el 2006:

Las personas tienen todo el derecho a aprender de las nuevas tecnologías ya que son muy importantes; la segunda que no es incompatible el uso del ordenador con la alfabetización en la lectura y la escritura, ya que la informática ayuda y motiva mucho. VIII Congreso de personas participantes en alfabetización (Barcelona 2006)

Sin embargo, la revisión de la literatura en e-learning muestra como una de las barreras para la petición de otros colectivos es justamente que se suele situar el éxito en la formación en cumplir una serie de requisitos previos. Un criterio que en muchas ocasiones genera que sea necesario cumplir estos requisitos para poder participar en la formación online.

To participate in any online course, students need to have basic knowledge of computer applications, including the Internet. There are still many students who begin their academic studies with little or no computer literacy and application know-how and, therefore, are not sufficiently skilled to take advantage of the course Website or participate in online activities (Erlich, Gadot, & Shahak, 2008:85).

No obstante, en la revisión de la literatura existen evidencias que muestran cómo las personas adultas en niveles iniciales de alfabetización digital pueden participar exitosamente en la formación a distancia dentro del contexto adecuado.

Por ejemplo, siguiendo esta misma investigación de Erlich, Gadot y Shahak vemos cómo La Universidad Abierta de Israel se planteó hace años desarrollar un curso de alfabetización digital en el que estudiantes universitarios sin conocimientos previos podían alfabetizarse digitalmente participando directamente en actividades on-line. Para ello combinaron la utilización tanto de materiales tradicionales de la educación a distancia (como manuales impresos) como otros recursos online. El objetivo era la alfabetización en los siguientes contenidos: funcionamiento de los ordenadores, sistema operativo, e-mail, Internet, procesador de textos, hoja de cálculo y programa

de presentaciones. Tal y como recoge el artículo *Computer literacy and applications via distance e-learning* (Lupo & Erlich, 2001), el perfil de los participantes era tanto estudiantes jóvenes como mayores que podían poseer o no conocimientos tecnológicos (por ejemplo, según datos del propio proyecto, un 21,8% no tenía conocimientos de Windows; un 20,4% de procesador de textos; un 58,2% de hojas de cálculo y un 40% de Internet), sin embargo, en palabras de los mismos autores:

Our doubt that students with no previous background in the use of computers would be able to cope with the technical problems involved with the course technologies was completely confuted (Lupo & Erlich, 2001:345).

Otro ejemplo lo encontramos en los resultados de la comunicación *Participating in e-learning and education as a bridge for underprivileged learners*⁵⁸ que recogía los resultados del proyecto *Information and Communication Competence – Bridge to the Market* dirigido al desarrollo de un modelo de e-learning para estudiantes desfavorecidos en niveles iniciales de formación⁵⁹. En ésta se concluía que:

Participants were low-qualified, they tried e-learning and they learned successfully with e-learning (Grotlüschen, 2001).

Una realidad que a su vez recogen otras investigaciones que demuestran cómo los colectivos excluidos pueden alcanzar con éxito sus aprendizajes en la formación a distancia mediada por la tecnología en el contexto adecuado. Por ejemplo, en el proyecto *e-learning for inclusión* analizado anteriormente se recogía: *las minorías han mostrado que puede usar Internet para ayudar a su desarrollo* (e4ei Consortium, 2004) o el proyecto piloto con la XO realizado el 1982 en Galadima (Senegal), uno de los antecedentes de la iniciativa *One laptop per child* (OLPC) desarrollada por el MIT Media Lab y Negroponte, ya concluyó lo siguiente:

*(...) Papert y Negroponte distribuyen micro-computadoras Apple a los estudiantes de un suburbio de Dakar, Senegal. La experiencia confirma uno de los supuestos centrales de Papert: los chicos en áreas remotas, rurales y pobres del mundo incorporan las computadoras fácil y naturalmente al igual que chicos en cualquier otro lugar. Estos resultados serán confirmados posteriormente en varios países, incluyendo Pakistán, Tailandia y Colombia*⁶⁰

En esta línea ABE Campus (ABE CAMPUS Project, 2003-2005) y APADIS (Proyecto APADIS, 2006-2007), tal y como vamos recogiendo en esta tesis doctoral, realizaron aportaciones clave en esta idea de potenciar y combinar distintas alfabetizaciones de personas en niveles iniciales de formación: lectoescritura, tecnológica, informacional, etc. En el último capítulo lo desarrollaremos más en profundidad, sin embargo, a través del *Aprendizaje Dialógico* y la participación de la comunidad se hizo posible que

⁵⁸ Presentada en el *5th ERDI Expert Seminar: Participation in Adult Education*.

⁵⁹ Focalizado sobre todo en el desarrollo de cursos para obtener la licencia europea en el manejo de ordenadores ECDL (European Computer Driving Licence).

⁶⁰ Cita extraída de la página web www.laptop.org/es/vision/progress/index.shtml. Última consulta realizada: 01 de mayo de 2013.

personas que estaban aprendiendo a leer y a escribir y sin habilidades digitales previas pudiesen participar en el diseño y desarrollo de la formación semipresencial mediada por la tecnología a la vez que se alfabetizaban.

4.6.1.4. GÉNERO: MUJER Y E-LEARNING

Existen investigaciones que analizan las diferencias entre géneros dentro del e-learning desde diferentes perspectivas: respecto a la satisfacción y la percepción de éste (Gonzalez-Gomez, Guardiola, Martín Rodríguez, & Montero Alonso, 2012; Ong & Lai, 2006), respecto a diferencias en la comunicación entre mujeres y hombres (R. D. Johnson, 2011), etc.

Encontramos a su vez actuaciones dirigidas específicamente a la promoción del e-learning entre las mujeres, sobre todo aquellas que pertenecen a grupos de riesgo. A este respecto, Vandenbroeck, Verschelden & Boonaert (2008) han estudiado el e-learning en profesiones femeninas de bajo estatus social y concluyen que hay una fractura persistente en lo que al acceso y uso de ordenadores así como a la percepción de habilidades se refiere por parte de este colectivo. En la que juegan papeles importantes la motivación, la ansiedad o el contexto familiar.

There is a case for growing optimism in the possibilities of e-learning in less prestigious occupational groups that wish to enhance their professionalism. Access to PC or the Internet may cause less concern in the future, but there remains a digital divide in PC use that needs to be taken into account when setting up educational programmes for this group. Further research is needed to study how groups with lower PC skills make actual use of e-learning programmes similarities within gendered groups in dealing with different tutoring styles (Price 2006) and communication styles (Barrett & Lally 1999). (Vandenbroeck et al., 2008:187).

Como vemos, a pesar de que las estadísticas muestran que las distancias en el acceso de hombres y mujeres a Internet se han ido acortando en los últimos años, debemos seguir teniendo en consideración las desigualdades en razón del género.

A continuación mostraremos dos actuaciones realizadas dentro de este ámbito entre los años de vigencia de ABE Campus y APADIS.

ADAMUVIC, Asociación de Asistencia a Mujeres Víctimas de Violencia, coordinó el proyecto *Desarrollo y formación en red: igualdad de género*, aprobado en la convocatoria del año 2006 del Plan Avanza y financiado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Tuvo por objetivo la creación de una plataforma virtual que ofreció diferentes servicios gratuitos para este colectivo de mujeres a fin de que pudiesen acceder a través de una comunidad virtual en cualquier momento y lugar a servicios de información, asesoramiento y formación (Proyecto ADAMUVIC, 2006).

Entre ellos se encontraban servicios como cursos para emprendedoras o formación en el uso de las TIC, además de espacios de comunicación y de encuentro en los que pudiesen crear redes de cooperación e información.

Por su parte el proyecto *Cordobesas Enredadas*, desarrollado por la Diputación de Córdoba dentro del II Plan Transversal de Igualdad (2000-2003), fue considerada como una de las mejores 100 buenas prácticas de ese bienio del Programa HÁBITAT de la UNESCO. Consistió en el desarrollo de un Plan de Teleformación para la alfabetización tecnológica de mujeres cordobesas en el medio rural y tuvo como finalidad mejorar sus condiciones laborales y su nivel de ingresos. A partir de la modalidad semipresencial, estaba formado por cursos online de 120 horas (reconocidos con 8 créditos de libre elección por la Universidad de Córdoba) y contaba con voluntarias encargadas de la inscripción y del aula en la que las alumnas podían trabajar⁶¹. Se implantó en localidades del ámbito rural de menos de 5.000 personas habitantes y se dinamizó a partir de las asociaciones de mujeres de esas localidades. En total formó a 1.555 mujeres repartidas en 62 localidades.

4.6.1.5. PERSONAS MAYORES

It is more important than ever before that e-learning researchers communicate with practitioners and are open to inputs from older e-learners, aging researchers, training developers, and companies facing demographic change (Jeske & Stamov-Rossnagel, 2012).

Encontramos toda una serie de investigaciones y actuaciones que rompen tópicos edistas y se centran en la introducción en el e-learning de personas mayores. Sobre todo están dirigidas a personas de más de 65 años jubiladas con niveles básicos de aprendizaje en TIC. No obstante, también se encuentra alguna aproximación con personas mayores trabajadoras. Como, por ejemplo, la investigación *Success by inclusion: "Age fair" e-learning practices* de la que hemos mostrado la cita anterior.

Por ejemplo, el artículo *e-learning and the third age* (Trentin, 2004) analizó las actividades de e-learning que se ofrecieron en el 2000 y 2001 en un plan experimental llevado a cabo en la región de Liguria (Italia) en el que se formó a 600 personas mayores de 60 años en el uso de las TIC mediante la combinación de formación presencial y a distancia.

Otras investigaciones, como la de Chu (2010) incorporan además variables como el género para investigar el impacto del soporte familiar o la autoeficacia sobre las percepciones acerca de los efectos del e-learning en personas mayores. La investigación concluyó que el soporte emocional de la familia juega un rol importante

⁶¹ <http://www.e-mujeres.net/cordobesas-enredadas> Última consulta realizada el 02 de mayo de 2013

tanto en predecir los efectos del e-learning (aprendizaje percibido, satisfacción e intención de continuar) como en el aumento de su autoeficacia en Internet.

A nivel de actuaciones internacionales encontramos, por ejemplo, la *University of the third age*, institución con presencia en varios países como el Reino Unido o Australia, formada por distintas entidades en que bajo el sentido originario de la palabra universidad, personas se reúnen para compartir sus aprendizajes, ofrece cursos on-line especialmente diseñados para personas mayores. Están ofrecidos en dos modalidades (con o sin tutorización) y en algunos de ellos no es necesario tener una titulación previa para poder participar. Los contenidos que ofrecen en los cursos están relacionados con humanidades, formación digital, botánica, literatura, arte, o con temas relacionados con la longevidad.

*U3A Online is the world-first virtual University of the Third Age delivering online learning via the Internet. All that's needed to study online is access to a computer with an Internet connection - and some basic computing skills.*⁶²

Existen otros portales web especializados, como el impulsado por *Seniorweb*, una asociación con aproximadamente 3.000 personas voluntarias, más de 400 Centros de Aprendizaje y más de 140.000 miembros. El portal se inició en 1996 en los Países Bajos y está dirigido a personas europeas mayores de 50 años para lograr su participación en la Sociedad de la Información. Ofrece servicios on-line y off-line, entre los que se encuentran cursos presenciales en los que colaboran las personas voluntarias. Entre las cuales hay personas mayores que han aprendido a utilizar los ordenadores en edad adulta y que, por lo tanto, comprenden las necesidades de las personas iniciadas en edad avanzada.

La idea de que sean las propias personas participantes las que después de un periodo de formación, se conviertan en formadoras es también recogida por investigaciones como *SenTrain ICT-Training von Senioren für Senioren* (SenTrain Project, 2005-2007), proyecto desarrollado por asociaciones, universidades y entidades de España, Alemania, Polonia, Inglaterra y República Checa especializadas en la formación de personas mayores. En él se creó un curso de formación sobre competencias formativas en Nuevas Tecnologías dirigido específicamente a personas mayores de 55 años, directrices para organizaciones y una herramienta de certificación basada en los resultados de los análisis de las necesidades de formadores y alumnado. De igual manera, esta misma organización coordinó el proyecto *ELSE - e-learning for seniors* (ELSE Project, 2004-2007) centrado en el desarrollo y la evaluación de un entorno de e-learning específicamente definido y pedagógicamente adaptado a las necesidades de las personas de la tercera edad sin experiencia en el uso de ordenadores. La finalidad era que estas personas pudiesen hacer uso de la información virtual, la comunicación y las oportunidades del e-learning de una manera autónoma y autodirigida. Se realizó

⁶² <http://www.u3aonline.org.au/> Última consulta: 3 de mayo de 2013

una formación bajo formas blended caracterizada por la intervención de las personas participantes en la creación de contenidos o en las tutorizaciones. A continuación establecemos las principales recomendaciones que se derivan de la experiencia:

TABLA 4.7: Recomendaciones extraídas del proyecto ELSE - e-learning for seniors

- Promover un aprendizaje social creando un sentimiento de comunidad de aprendizaje.
- Partir de sus necesidades.
- Referenciar conocimientos que las personas ya poseen.
- Realizar ejercicios, repeticiones, excursiones, etc.
- Centrar el aprendizaje en la resolución de problemas.
- Crear un aprendizaje de mayores para mayores. Debe haber un papel activo de este colectivo en la autoría, la organización y la tutorización, que sean expertos/as. La creación de referentes para el resto de miembros es importante de cara a la motivación.
- Contextualizar el contenido y los ejemplos.
- Adecuar la formación a diferentes tipos de estudiantes por ejemplo mediante la utilización de diferentes media para el mismo contenido.
- Presentar la tecnología lo más fácil posible, pero preparada para el “mundo TIC real”

Fuente: e-Learning for seniors (Hetzner, 2007)

4.6.1.6. DISCAPACIDADES Y E-LEARNING

También se encuentran distintas iniciativas e investigaciones que están contribuyendo a un e-learning más inclusivo en lo que respecta a las discapacidades.

En este ámbito, el artículo del que se extrae la siguiente cita subraya la necesidad de desarrollar metodologías más participativas que potencien la toma de decisiones digitales por parte de los y las estudiantes.

The digital decision-making of the students is significant because it encourages practitioners to acknowledge the agency of disabled students in terms of making choices regarding their use of technology (Seale et al., 2010:459).

Por otro lado, también se encuentran publicaciones centradas en el e-learning con personas ciegas (A. P. Freire et al., 2010; Gil-Rodríguez et al., 2006) o con necesidades educativas especiales (Lambe et al., 2013).

Durante los años de vigencia de ABE Campus y APADIS, por ejemplo, encontramos el proyecto Grundtvig *Facilitating Access to education in the sphere of information technologies by means of distance learning* (FATE Project, 2002-2003) en el que entidades de Austria, Bulgaria y Polonia desarrollaron herramientas tecnológicas para la superación de dificultades y la promoción de la educación a distancia de personas con barreras de movilidad que necesitaban aumentar sus habilidades en el manejo de los ordenadores a fin de mejorar su inserción laboral.

En definitiva, todas estas investigaciones y actuaciones son una muestra de cómo la Educación de Personas Adultas está buscando el desarrollo de un e-learning más inclusivo que se enriquezca con la diversidad presente en nuestras sociedades. Una apertura que, sin duda, aporta nuevos enfoques a los aplicados tradicionalmente.

Como hemos visto, todas ellas se dirigen a colectivos vulnerables en riesgo de exclusión social y digital, por lo tanto CNEV. Sin embargo, excepto algunas actuaciones que hemos detallado, la mayoría siguen estableciendo implícita o explícitamente la necesidad de que éstos cumplan una serie de requisitos previos para poder participar en la formación a distancia mediada por la tecnología. Ya sea en lo que se refiere a haber desarrollado, mediante estudios previos, hábitos para el estudio autónomo (en muchas ocasiones experiencias dirigidas a colectivos que aunque excluidos de la virtualidad tienen algún tipo de titulación académica previa), como destrezas en el uso de las TIC (aunque estén en niveles de alfabetización digital). Requisitos que no son contemplados en el Modelo de BLD que validaremos en el capítulo quinto.

4.6.1.7. RASGOS PRESENTES EN ESTA VERTIENTE MÁS INCLUSIVA DEL E-LEARNING

El análisis de la literatura y el análisis de los proyectos y actuaciones contemplados a lo largo de este apartado nos permite extraer una serie de rasgos presentes en esta vertiente más inclusiva del e-learning dirigida a colectivos desfavorecidos. Aglutinados en la tabla siguiente:

TABLA 4.8: Rasgos presentes en la vertiente más inclusiva del e-learning

| |
|--|
| <p>Adecuación de la oferta a sus necesidades:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recoger y reflejar sus valores, normas y expectativas.• Contextualizar los conocimientos al entorno.• Realizar los contenidos con el colectivo. <p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Diseñar una estrategia de comunicación adecuada a los canales de los colectivos destinatarios.• Escuchar sus opiniones.• Establecer redes con proveedores de aprendizaje u otros servicios comunitarios. <p>Consulta y negociación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Importancia del diálogo contextualizado en un ambiente de igualdad para el análisis de necesidades, intereses y peticiones.• Tener en cuenta las situaciones de rechazo social y/o educativo que han podido sufrir estos colectivos y una posible resistencia ante su participación en el e-learning a la hora de generar el clima de confianza. <p>Proceso de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">• Focalizarse tanto en el aprendizaje formal como informal.• Diseñar programas dirigidos a paliar la falta de interés y a aumentar la motivación. |
|--|

- Partir de los conocimientos que posee la gente y referenciarlos durante la formación.
- Introducir una flexibilidad de tiempo para las responsabilidades personales o familiares.
- Utilizar entornos de aprendizaje informales, fuera de las aulas tradicionales.
- Fomentar el papel activo de los/las participantes (autoría, tutorización, organización).
- Facilitar la formación de personas referentes dentro del mismo colectivo.
- Asegurar el aprendizaje instrumental: presentar las TIC lo más fácil posible... pero preparadas para "el mundo TIC real". Enseñar las habilidades TIC necesarias.
- Ligar el aprendizaje de estas habilidades a otros conocimientos no digitales de interés para el colectivo. Trabajar las dimensiones sociales, culturales y políticas.
- Utilizar métodos participativos y flexibles. También basados en la resolución de problemas.
- Usar modelos de blended learning.
- Promover el aprendizaje social y el sentimiento de comunidad de aprendizaje.
- Transferir la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes.
- Suscitar una enseñanza de igual a igual.
- Adecuar la formación a los diferentes ritmos de aprendizaje.

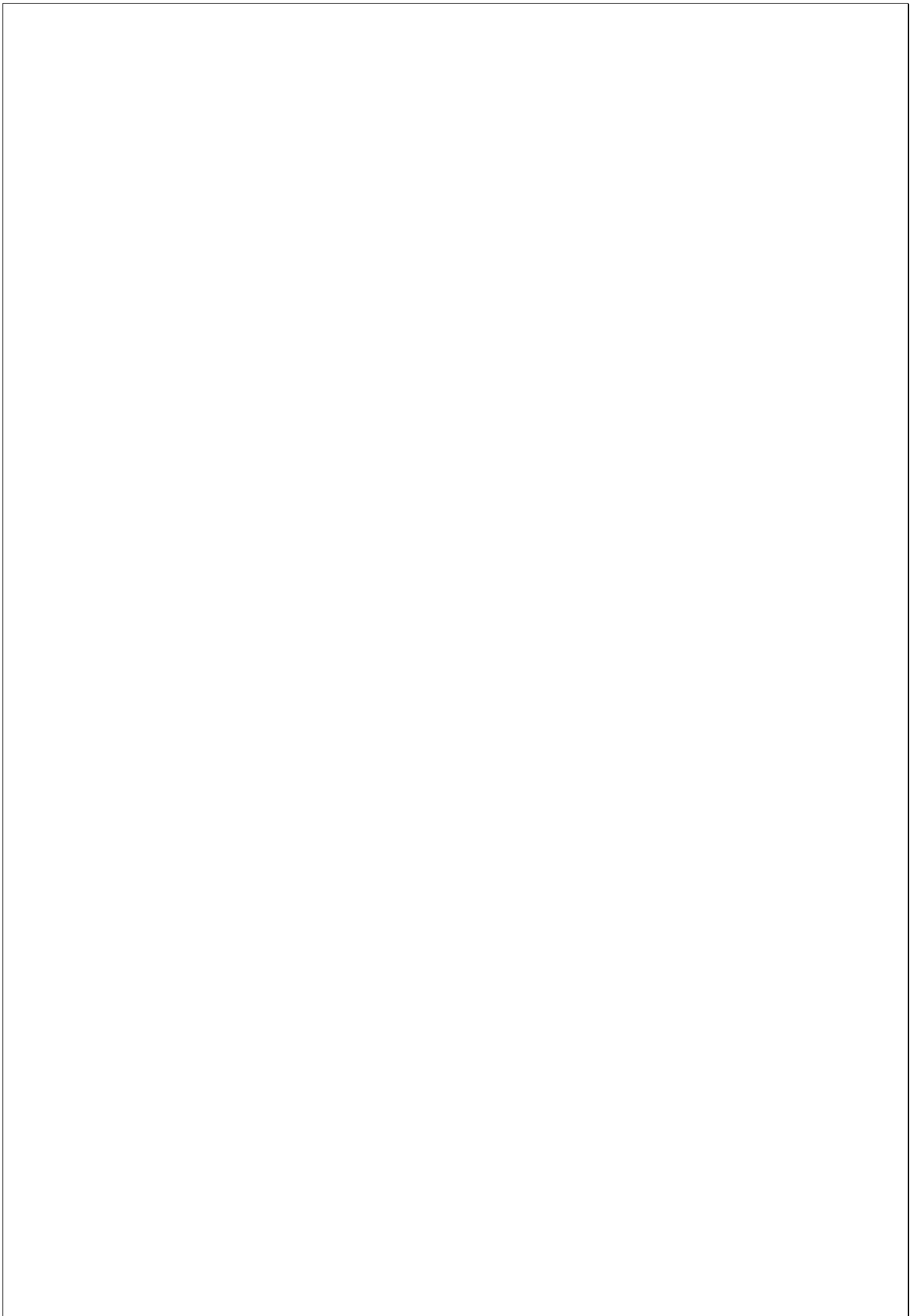
Ayuda y acompañamiento:

- Contar con la provisión de soporte técnico y orientación con el software.
- Poner a disposición de estos colectivos servicios de ayuda como guarderías, educación gratuita (o en su caso, subvenciones), etc.
- Promover subvenciones para la compra de TIC y continuar desarrollando puntos de acceso público a Internet basados en prácticas de éxito.
- Contar con la figura de tutores/as. Nuevo rol del profesorado como moderadores/as.
- Fomentar procesos de ayuda entre iguales.
- Promover y consolidar el uso de servicios on-line de aprendizaje a través de intermediarios/as (familiares, conocidos, ONG, etc.).

Diseño y desarrollo de tecnologías:

- Realizar tecnologías cada vez más sencillas.
- Generar contenidos y herramientas tecnológicas en Internet a los que puedan acceder todo el mundo.
- Asegurar una calidad equivalente de éstos, ya estén dirigidos a unos colectivos u a otros.
- Aumentar el diseño de servicios on-line accesibles. Sobre todo para personas con discapacidades.

Fuente: Elaboración propia



CAPÍTULO 5

UN MODELO DE BLENDED LEARNING DIALÓGICO

5.1. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO

Los principios del *Aprendizaje Dialógico* se aplican desde hace años en la primera de las *Comunidades de Aprendizaje*, la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez, 1999). *Ágora*, una de las dos asociaciones que componen las juntas de este centro educativo y *constituida con el objetivo de posibilitar que las personas adultas puedan adquirir la capacidad y la iniciativa en la gestión* (AGORA, 2013), participó en los dos proyectos que analizamos en profundidad en esta tesis doctoral, ABE Campus y APADIS. Lo que posibilitó que la formación semipresencial mediada por la tecnología construida a lo largo de ambos proyectos se cimentara sobre la base de estos principios y la Educación Democrática de Personas Adultas. Ello aumentó, como mostraremos, las posibilidades de participación de los CNEV en todas las fases de ésta formación contribuyendo, por un lado, a la generación de nuevos modelos dentro del ámbito del diseño de la interacción persona ordenador (Pulido, 2011) y, por otro, como estamos argumentando y profundizaremos en este apartado, a la ampliación del concepto de participación de las personas participantes y de la comunidad educativa respecto a las formas más generalizadas del e-learning⁶³. De hecho, hemos de tener en cuenta que la aplicación de los principios del *Aprendizaje Dialógico*, contribuyó a generar un modelo educativo específico dentro de la Educación de Personas Adultas que abría la participación de las personas participantes y de la comunidad educativa en su formación: el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*. Contexto del que también hemos partido⁶⁴ puesto que ha dado lugar a que personas adultas participantes, de la mano de toda la comunidad educativa, hayan ido soñando e impulsando la que debe ser su propia formación. Incluida la introducción y los usos de las TIC en la misma y del propio e-learning. En una tendencia similar a las que muestran otras actuaciones, como por ejemplo las presentadas en el apartado 4.6.

⁶³ Véase apartado 3.3 y capítulo 4.

⁶⁴ Hemos realizado el análisis de las actas y conclusiones de los principales congresos del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* en los que están incluidas de forma igualitaria las voces de las personas participantes.

5.2. UN MARCO PARA DEFINIR EL BLENDED LEARNING DIALÓGICO.

A continuación dedicaremos varios apartados a definir las bases del Modelo de BLD. En primer lugar, realizaremos el análisis de proyectos y aportaciones realizados desde el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* para poder determinar el incremento del nivel de participación e inclusión de las personas habitualmente excluidas de la formación mediada por la tecnología. Posteriormente presentaremos los proyectos ABE CAMPUS y APADIS para contextualizar el análisis realizado en el apartado 5.3. sobre la presencia los tres tipos de participación de la comunidad que promueven una mayor inclusión social en proyectos ABE Campus y APADIS.

5.2.1. RECORRIDO HISTÓRICO POR EL MOVIMIENTO DEMOCRÁTICO DE PERSONAS ADULTAS. FORMACIÓN MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA COMO NECESIDAD SENTIDA. TAMBIÉN EN LOS NIVELES DE ALFABETIZACIÓN.

Como hemos introducido en el 3.5.2, la aplicación del *Aprendizaje Dialógico* hizo posible un modelo educativo específico en la Educación de Personas Adultas que abría la participación de las personas participantes y de la comunidad educativa en su formación. El *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*.

En éste las personas adultas participantes han ido soñando y reflexionando sobre la introducción y el uso de las TIC en su formación y en la inclusión social. A la vez que han participado en la gestión de actuaciones concretas para potenciar su desarrollo.

En este sentido, como mostrarán los datos que aportaremos a continuación, llevan años reclamando y ejerciendo su derecho a tener una mayor presencia en la toma de decisiones de sus procesos formativos y de la inclusión en su educación de la formación mediada por la tecnología, ya sea en formas presenciales y/o a distancia.

Esta tesis doctoral lleva por título *Participación en la formación a través de Internet. Una propuesta de Blended Learning Dialógico desde colectivos normalmente excluidos de la virtualidad*. No podemos definir este modelo sin recoger y tener en cuenta las aportaciones que las propias personas participantes, CNEV, están realizando.

Estas aportaciones y reivindicaciones no sólo están presente en el día a día de los centros educativos, en las que por ejemplo, mujeres que están aprendiendo a leer y a escribir piden a su profesora que haga la clase con los materiales digitales del campus

virtual y utilizando la pizarra digital, sino que también las recogen las conclusiones y actas de eventos educativos del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, fundamentales en la concreción de las directrices que va siguiendo la Educación de Personas Adultas bajo este modelo y que se articulan a partir de la inclusión igualitaria de sus voces.

Así pues hemos analizado 19 actas y conclusiones de los siguientes eventos educativos principales:

- *Congresos de personas participantes en alfabetización*. Se realizan anualmente para trabajar temas de interés para y desde las personas participantes en alfabetización y los niveles básicos de educación. En estos congresos *son las personas participantes en Educación Básica de Personas Adultas quienes exponen y debaten las experiencias, mientras que responsables de la Administración Pública, educadores y educadoras, profesores y profesoras de diferentes universidades, están invitados e invitadas como oyentes* (Lebrón & Padrós, 2008). Son tanto nacionales como internacionales, al contar con la presencia virtual de entidades de otros países. Todas las demandas y necesidades expresadas por las personas participantes durante el mismo se recogen en las actas con la finalidad de enviarlas a las administraciones competentes y a otros espacios de debate público sobre la Educación de Personas Adultas.
- *Las Escuelas de Verano de la Educación Democrática de Personas Adultas* organizadas por la REDA en las que se reúnen miembros de los diferentes perfiles presentes en la Educación de Personas Adultas para tratar temas determinados. Un espacio donde se reúnen representantes de la administración, de la universidad, de movimientos sociales así como de entidades y personas participantes de la EPA.
- *Las Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas*, evento estatal organizadas por REDA, CONFAPEA, AEPA, y el GRUPO 90⁶⁵ que se realizan cada tres años con el propósito de que personas investigadoras, educadoras y participantes del ámbito de la Educación de Personas Adultas avancen juntas en el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*.

Del análisis de los documentos⁶⁶ se extrae que las personas participantes están realizando aportaciones muy diversas ligadas al acceso a las tecnologías, a la creación

⁶⁵ REDA - Red de Educación Democrática de Personas Adultas; CONFAPEA - Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas; AEPA- Asociación de Educación de Personas Adultas; GRUPO 90 - colectivo formado por profesorado universitario de distintas universidades del Estado Español y que da su apoyo al movimiento de la EDA.

⁶⁶ Como se puede observar en la tabla 2.12.

de sentido ante su uso, a la adquisición de habilidades y competencias así como de otros factores relacionados con la metodología a seguir.

A continuación mostraremos únicamente aquellos que están relacionados con el acceso, puesto que en este momento nos centraremos en recoger las demandas de estos colectivos respecto a la inclusión de las TIC en su formación y en situar la introducción del e-learning como una realidad sentida. Remarcar que estas demandas están presentes desde el inicio de los eventos educativos mencionados hasta la actualidad.

Algunas reivindicaciones y aportaciones relacionadas con los otros factores se han incluido a lo largo de los distintos principios del BLD expuestos más adelante puesto que contextualizan y aportan ejemplos de cómo se están aplicando estos principios en la formación mediada por la tecnología con estos colectivos.

En el 1997, la *Declaración de los derechos de las personas participantes*, consensuada y aceptada por entidades del Estado Español, Bélgica, Francia, Holanda, Italia, Portugal, Hungría, Dinamarca, Rumanía, Chequia, Australia, Brasil e India⁶⁷ recogía en su Artículo 9 la incorporación de las TIC en su formación como derecho.

Es un derecho de las personas participantes recibir una formación integral y permanente que les permita adaptarse a los cambios constantes de la sociedad: transformaciones en el mundo del trabajo, acceso a las nuevas tecnologías, ocupación creativa del tiempo libre, formación para la orientación laboral (FACEPA, 1997).

A partir de este año y hasta la actualidad ha seguido surgiendo esa exclamación por poder beneficiarse de todas las oportunidades que ofrecen las tecnologías. Un derecho exigido desde y para todos los niveles educativos, incluida la Educación Básica de Personas Adultas.

Ante lo cual se ha ido reclamando en varias ocasiones tanto a las administraciones públicas como a las mismas entidades que contribuyan al ejercicio de este derecho.

Queremos aprender con una infraestructura que nos permita estar bien y a gusto en las clases mientras aprendemos. Actualmente esta infraestructura mínima ya se concreta también en ordenadores. II Congreso de personas participantes en alfabetización (Centelles). 2000.

Las administraciones públicas deberían garantizar el derecho a la educación con las nuevas tecnologías para todas y todos (...) Desde nuestras asociaciones buscaremos recursos necesarios para conseguir el acceso igualitario a las nuevas tecnologías. III Congreso de personas participantes en alfabetización (Vitoria, Gasteiz). 2001.

⁶⁷ Elaborada por personas participantes, para reivindicar la educación como un instrumento de transformación y superación de las desigualdades sociales.

Donde podamos disponer de centros con una infraestructura adecuada: ordenadores suficientes para que todas y todos podamos aprender a utilizarlos y acceder a Internet, aulas con el suficiente espacio, mobiliario adecuado, accesos sin barreras arquitectónicas. V Congreso de personas participantes en alfabetización (Fuentevaqueros). 2003.

Conseguir más TIC a través de recursos y convocatorias. IV Escuela de Verano: Diálogo, educación, prevención de la violencia. VII Congreso de personas participantes en alfabetización (Madrid). 2005.

Estas reclamaciones se han ido concretando a lo largo de los años en la búsqueda de recursos para la dotación de infraestructura tecnológica en los centros, en proyectos de investigación relacionados con las tecnologías o los medios de comunicación (E-QUALITY Project, 2004-2005) y otros, entre los que se encuentran los dirigidos a la inclusión de la formación online, el primero de ellos ABE CAMPUS (2003-2005):

Desde las personas participantes se están creando proyectos de innovación en la aplicación de la tecnología y como ejemplo de ello compartió la experiencia de la creación del Campus virtual coordinado por la asociación Ágora. IV Escuela de Verano: Diálogo, educación, prevención de la violencia. (Madrid). 2005.

Por lo tanto, se ha ido pasando del reclamo de infraestructura mínima para todos los centros educativos y sus participantes, como disponer de ordenadores a, conforme avanzaban la Sociedad de la Información y la innovación tecnológica, la petición del acceso a Internet y a medios audiovisuales que les permitiesen poder realizar otras actividades. Como en el caso de la formación online y la creación de entornos virtuales de aprendizaje específicos.

Crear un foro de recursos. Tablón de anuncios, o red de correos. -Creación de campus virtuales: traspasarlo a otras escuelas y poner la información desde la REDA. IV Escuela de Verano: Diálogo, educación, prevención de la violencia. (Madrid). 2005.

No obstante, no se puede obviar que respecto a la educación abierta y a distancia, en el I Congreso de Alfabetización celebrado en el 1999 ya planteaban la utilización de medios tradicionales para dar soluciones a aquellas personas que no podían seguir la formación presencialmente.

No hay que olvidar la posibilidad de utilizar diferentes medios de comunicación, como la radio o la televisión, para ofrecer cursos a las personas adultas que tienen dificultades para realizar un aprendizaje presencial. I Congreso de personas participantes en alfabetización (Sant Boi de Llobregat). 1999.

Actualmente, como hemos detallado en el apartado 3.5.3. el manifiesto *Las voces de los estudiantes en alfabetización de Europa* (Eur-Alpha Consortium, 2011) realizado por estudiantes de alfabetización de Bélgica, Francia, Alemania, Irlanda, Holanda, Escocia y España en la red sobre alfabetización Europea Eur-Alpha (2009-2012) es una evidencia más de cómo los CNEV presentes en Educación de Personas Adultas siguen reclamando participar en el e-learning.

Por lo tanto, partiendo de que ésta es una necesidad sentida por estos colectivos, ahora corresponde a la formación mediada por la tecnología continuar dando un paso más allá de enfoques meramente reproduccionistas (Bourdieu & Passeron, 2001). Es necesaria una perspectiva transformadora que permita la superación de las barreras y resistencias presentes y que, por lo tanto, genere un enfoque más inclusivo.

A continuación presentaremos y contextualizaremos los proyectos ABE CAMPUS y APADIS para situar en éstos el análisis posterior de la presencia de los tres tipos de participación de la comunidad que promueven una mayor inclusión social, reducen las desigualdades y contribuyen al éxito escolar (INCLUD-ED Consortium, 2011). Lo que por lo tanto, nos permitirá sentar las bases para definir un Modelo de BLD que genere altos niveles de inclusión.

5.2.2. LOS PROYECTOS ABE CAMPUS Y APADIS.

Como hemos ido diciendo, hemos seleccionado y analizado en profundidad dos proyectos pertenecientes al *Programa Sócrates de la Comisión Europea* y al *Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica*⁶⁸. Este análisis, tal como lo presentaremos en los siguientes apartados, nos ha permitido definir un Modelo de BLD en el que se contempla la inclusión de las voces de los CNEV en todas las fases de la formación semipresencial mediada por la tecnología.

Éstos proyectos son *ABE CAMPUS - Virtual Adult Basic Education Communities in Europe* (ABE CAMPUS Project, 2003-2005) y el I+D+I *APADIS - Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre para personas mayores*, financiado por el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Proyecto APADIS, 2006-2007).

Tanto ABE Campus como APADIS presentan los siguientes rasgos comunes:

- La conexión entre la teoría y la práctica, al tener en cuenta tanto aportaciones teóricas relevantes en el ámbito de la educación de las personas adultas y las TIC como las actuaciones educativas de éxito ya existentes.
- La participación igualitaria de todos los agentes de la comunidad educativa, profesorado, voluntariado, personas participantes de la educación, etc. en la introducción y consolidación de la formación semipresencial mediada por la tecnología con colectivos desfavorecidos.

⁶⁸ Dentro de los Programas Nacionales de Tecnologías para la Salud y el Bienestar y de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas.

- La aportación de resultados con utilidad social que contribuyen a potenciar el acceso y empoderamiento de los CNEV mediante las TIC.

5.2.2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO ABE CAMPUS

El proyecto ABE Campus, financiado por la Comisión Europea dentro de la acción Minerva del Programa Sócrates, desarrollado a lo largo de los años 2003-2005 se dirigió a contribuir a la introducción progresiva de las TIC en la Educación de Personas Adultas y facilitar un acceso más igualitario de todos grupos sociales a las TIC y a la oferta de la Educación Abierta y a Distancia⁶⁹.

Contando con la experiencia en TIC en la Educación de Personas Adultas de sus siete entidades socias (España, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Rumanía y Suecia) la investigación se centró en alcanzar los siguientes objetivos:

- Mejorar la comprensión del impacto de la incorporación de las TIC en la Educación Básica de Personas Adultas (EBA) respecto a:
 - la organización de las respuestas a las necesidades educativas,
 - la promoción de un rol más participativo de todos los colectivos implicados (especialmente de los participantes en la EBA) en el proceso de decisión y planificación de la oferta,
 - el aprendizaje cooperativo y comunicativo basado en las TIC,
 - el diálogo intercultural y a la cooperación entre culturas,
 - la evolución del rol de los profesionales de la EBA (profesorado, etc.)
 - los procesos de aprendizaje,
 - la promoción del acceso a las TIC y a la oferta de EAD de los grupos con mayores dificultades para la participación social, cultural y educativa.
- Crear comunidades virtuales de EBA (campus virtuales de EBA) a nivel europeo, que permitiesen combinar la educación presencial con la educación abierta y a distancia y el intercambio de información en EBA mediante las TIC.
- Contribuir a la creación de un espacio europeo de aprendizaje permanente, en el que estuviera presente la EBA como estrategia para incluir a los grupos sociales desfavorecidos.
- Aprovechar las TIC para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos y todas.

⁶⁹ A partir de ahora EAD.

Dos de las contribuciones más importantes de este proyecto fueron precisamente: introducir el uso de entornos virtuales en la Educación Básica de Personas Adultas (tanto formal como no formal) y hacerlo desde un enfoque participativo. Es decir, como se recoge en la cita posterior, el trabajo de los siete países participantes no era tan sólo desarrollar la tecnología, una plataforma virtual de aprendizaje o de contenidos digitalizados, sino que debía llevarse a cabo desde la inclusión de las voces de estos participantes de la educación básica:

If the tasks described above are more technical, there are also some other kinds of tasks that are necessary to do in order to fit the virtual campus to the objectives of the ABE-Campus project. (...) The first point regards to the creation of a mixed commission formed by participants on adult basic education and professionals in education and ICT inside the organization. This commission is in charge of the consultancy and implementation of the virtual campuses in the organization as well as assess each one of the different phases of development of the project (AGORA, 2004:39).

Innovaciones reconocidas por entidades con trayectoria en el e-learning internacional que colaboraron en el proyecto, como muestra la siguiente cita del Informe Nacional de Bfi- Steiermark (Austria), entidad social de ABE-Campus (2007:22):

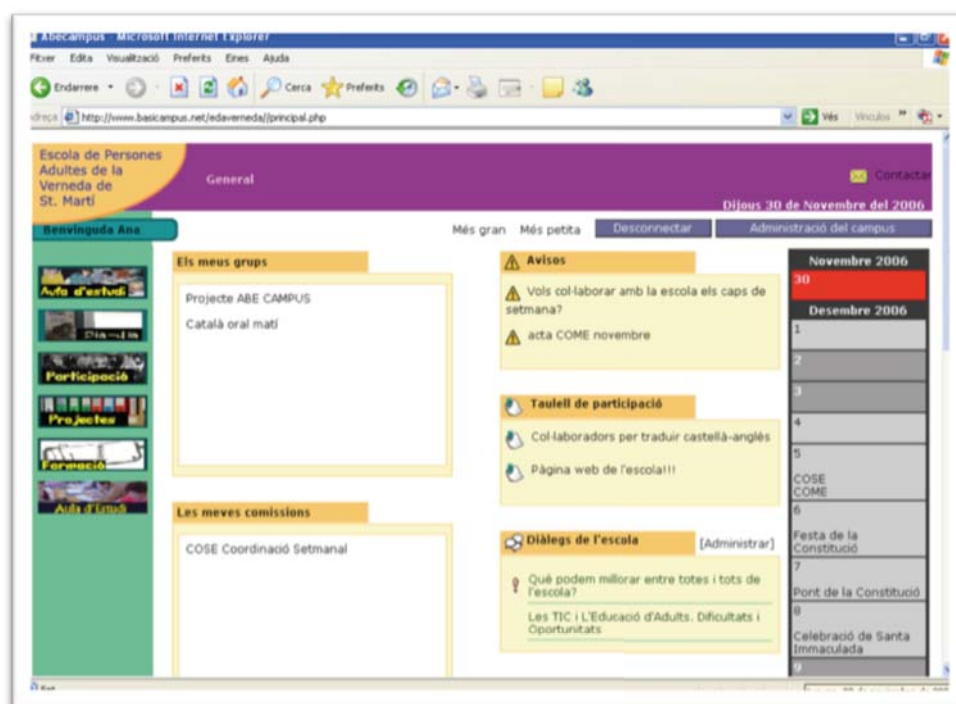
The project turned out to be very fruitful and positive for Bfi Steiermark. Never before we considered the topic of e-learning within basic adult education from the perspective created in the project, which lead to a deep involvement of all stakeholders in the e-learning content and methodology development process. We found this approach very promising and necessary in fact to develop relevant education content especially in the field of basic adult education.

Esta visión de partida del proyecto permitió que la misma herramienta tecnológica incluyera esta perspectiva. Es decir, en vez de estar limitada únicamente a facilitar la formación virtual, también se diseñó para que incluyera la participación on-line de la comunidad educativa.

Por ejemplo, tal como vemos en esta captura de pantalla, la comisión mixta de la entidad coordinadora decidió que debían aparecer accesos directos de primer nivel a los espacios de participación o toma de decisión de la comunidad. Así pues encontramos: un espacio concreto en el que aparecían las comisiones del centro en las que la persona participante participaba; actas y visibilización del COME y al COSE, dos de los órganos de decisión de la entidad en los que participan todos los agentes de la comunidad⁷⁰; espacios de debate para reflexionar sobre el funcionamiento del centro educativo o sobre el intenso proceso de implantación de las TIC que se estaba llevando a cabo; y la difusión de tareas en las que poder participar.

⁷⁰ Véase apartado 5.2.2.2.

GRÁFICO 5.1: Menú acceso participantes ABE Campus



Fuente: Captura de pantalla del entorno virtual de la asociación española realizada en noviembre de 2006

5.2.2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO APADIS

El proyecto APADIS, partiendo de las aportaciones teóricas relevantes y recogiendo las aportaciones de *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, concretó los siguientes objetivos para contribuir al uso de las TIC e Internet en la formación de este colectivo:

- Sistematizar los parámetros de la interacción persona-ordenador adecuados a la población mayor.
- Identificar las estrategias que aplican las personas mayores para acceder y navegar por la información presentada en diferentes formatos y herramientas de comunicación.
- Diseñar e implementar un entorno virtual de aprendizaje dirigido a la educación formal y en el tiempo libre adaptado a personas mayores con y sin discapacidades. Aplicación ABE Campus.
- Distribuir bajo licencia pública el software adaptado para que cualquier entidad española relacionada con la educación de las personas adultas y mayores pueda descargárselo y disponer gratuitamente.

5.3. PRESENCIA DE FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD DE INCLUD-ED EN LOS PROYECTOS ABE CAMPUS Y APADIS.

Una vez concretados los objetivos pasaremos a analizar la presencia de los tres tipos de participación de la comunidad que promueven una mayor inclusión social al reducir las desigualdades y que contribuyen al éxito escolar. Lo que nos permitirá sentar las bases para plantear un Modelo de BLD que genere elevados niveles de inclusión al proponer un concepto de participación que amplíe las posibilidades de implicación de los colectivos a los que se dirige.

Como hemos visto en el apartado 1.7.3, el Proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2011) ha concluido que los tipos de participación *decisoria*, *evaluativa* y *educativa* son las que:

- Logran que las personas de la comunidad se impliquen y participen más en los centros.
- Tienen influencia sobre las decisiones que se toman.
- Contribuyen en mayor medida a reducir las desigualdades y a promover una mayor inclusión social, tal y como muestra.

Recordémoslas:

1. *Decisoria*: los miembros de la comunidad participan en los órganos de toma de decisión existentes o nuevos para fomentar este tipo de participación. Todos los agentes educativos (profesorado, personas participantes, miembros de la comunidad) toman decisiones importantes de forma conjunta. Por ejemplo, en lo que respecta a los contenidos de la enseñanza, el presupuesto o la política de personal. Al participar en la toma de decisiones pueden supervisar el rendimiento del centro y pedirle explicaciones en relación a los resultados.
2. *Evaluativa*: la comunidad participa en los procesos de evaluación tanto en la evaluación general del centro como en la del proceso de aprendizaje.
3. *Educativa*: ésta participa en las actividades de aprendizaje, tanto en lo que respecta a la propia formación de una/uno mismo (como participante) como a la que respecta a otras personas, colaborando como voluntario/voluntaria en actividades educativas dentro del aula u otros espacios así como en horario escolar como extraescolar.

Este tipo de participación en la educación también implica la formación de las personas de la comunidad. Por ejemplo de las personas voluntarias son partícipes de formaciones que responden a sus necesidades.

En el análisis de los proyectos ABE CAMPUS y APADIS encontramos la presencia de estos tipos de participación en varias actuaciones relacionadas con la implantación y el desarrollo de la formación mediada por la tecnología. Así pues, en ambos casos se aprecia cómo los miembros de la comunidad educativa participaron en:

- La toma de decisiones en lo que al desarrollo de las investigaciones y de la formación mediada por la tecnología se refiere, incluyendo la implementación de sus herramientas de aprendizaje.
- La evaluación de los resultados, del proceso formativo y del desarrollo tecnológico.
- La formación desarrollada para acompañar la incorporación de la formación semipresencial mediada por la tecnología en la Educación de Personas Adultas.

A continuación expondremos procesos en los que se concretaron estos tres tipos de participación: la formación, las comisiones mixtas, la apertura de decisiones de los proyectos a espacios de gestión y evaluación de la entidad, así como el proceso iterativo o de evaluación continua de recogida de las mejoras técnicas que dio lugar al entorno virtual en el que trabajaron ambos proyectos.

5.3.1. PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD

Hemos visto cómo este tipo de participación educativa incluye la formación de las personas de la comunidad. En este sentido, ABE Campus partió de la base que era necesaria la formación de la comunidad educativa para tener éxito en la introducción del uso de los entornos virtuales en los centros (AGORA, 2004).

Así pues, ABE CAMPUS diseñó y puso en marcha un plan de formación específico dirigido a acompañar a las personas en este proceso de innovación y a facilitar la adopción del mismo por los diferentes colectivos de la entidad. Uno de sus objetivos fué:

To achieve that everybody in our association/organization knows virtual campus and the use of campus in classroom as a work tool (AGORA, 2004:26).

Se diseñó el plan de formación pensando en que todas las personas contaran con una persona de referencia cercana a la que pudieran acudir para resolver cualquier duda (AGORA, 2004). Sin embargo, estas personas de referencia no debían ser tan sólo el profesorado o la persona coordinadora del proyecto de innovación. Hay que tener en cuenta que si se siguiese esta estructura en los centros de Educación de Personas Adultas⁷¹, se aumentaría el riesgo de no ofrecer un acompañamiento a las personas

⁷¹ Si se tiene en cuenta que los CNEV están fuertemente representados en estos centros, tal y como hemos argumentado en el capítulo 1.

que más lo necesitasen, por ejemplo aquellas con necesidades educativas especiales o que se encuentran en los niveles básicos de formación.

Así pues, se realizaron formaciones sobre el uso del entorno virtual para profesorado, personas participantes y colaboradoras.

Posteriormente algunas personas de estos colectivos, incluyendo personas colaboradoras, se convertían en “tutores de referencia” que resolvían dudas sobre cualquier aspecto del entorno virtual, respaldados por el apoyo de la persona coordinadora del proyecto y otro profesorado.

In this way, there is a system in which all people involved in the development of campus always have some reference people. At the same time, these tutors would be available to answer people's doubts and questions along the course. They will support teachers in the process of implementation of campus to ensure it exit (AGORA, 2004:31).

Así pues, se formaron colaboradores que estaban participando en espacios de formación tanto formales como informales. Por ejemplo, quienes llevaban el taller de sevillanas, el curso de inglés oral o los grupos de trabajo en TIC, entre muchos otros.

Entre los perfiles de las personas colaboradoras formadas se encuentran:

- Aquellas que habiendo sido participantes de base en ese momento estaban implicadas en los procesos de aprendizaje de otras personas.
- Vecinos y vecinas del barrio implicadas en el desarrollo comunitario del barrio.
- Personas tituladas trabajadoras tanto en puestos públicos como privados: entidades sociales, empresas, universidad, etc.

De la misma forma, en APADIS, a pesar de que no estaba establecido como tal entre los objetivos del proyecto, se decidió realizar otro proceso de formación como medida complementaria para fomentar la participación de más personas mayores en el proceso de adaptación del entorno virtual (CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades., 2008b). En ésta, al igual que en ABE Campus, también participaron personas colaboradoras:

Después, también con los responsables de las clases (profesores y colaboradores voluntarios) se buscaron espacios de tiempo libre en los que recordar el funcionamiento básico del Campus, resolver dudas si las había e intercambiar ideas sobre posibles recursos (CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades., 2008b:12).

Por último, añadir que a partir del análisis del estado de la cuestión hemos detectado que otras actuaciones dentro de la vertiente inclusiva del e-learning, entre las que por ejemplo se encuentran los proyectos Seniorweb o SenTrain recogidos en el apartado 4.6.1. del estado de la cuestión, también están implementando la formación de personas adultas para que luego puedan colaborar en la formación de otras personas.

5.3.2. PARTICIPACIÓN DECISORIA Y EVALUATIVA: PROCESOS ITERATIVOS Y EVALUATIVOS, COMISIONES MIXTAS Y OTROS ÓRGANOS DE GESTIÓN

5.3.2.1. LAS COMISIONES MIXTAS DE APADIS Y ABE CAMPUS

Como hemos anunciado en el capítulo 2, ambos proyectos crearon comisiones mixtas que posibilitaron la inclusión de las voces de los CNEV en la toma de decisiones durante todo el proceso de implantación y desarrollo de la formación semipresencial mediada por la tecnología.

Otro aspecto a destacar en el desarrollo del campus es la voluntad de que este proceso de diseño y revisión sea constante a lo largo del proyecto, y vaya incluyendo la voz de l@s participantes y de l@s colaboradores que van haciendo aportaciones a medida que aprenden a utilizarlo, así como las aportaciones de la comisión mixta y los resultados de las evaluaciones (AGORA, 2005c:7).

En ambos proyectos, como iremos mostrando, las personas participantes y otros miembros de la comunidad educativa representados en estas comisiones se encargaron de la supervisión y evaluación tanto del proceso seguido como de los resultados que se iban obteniendo. Incluso en el diseño y desarrollo de las herramientas tecnológicas en las que se iba a centrar la formación.

(...) la participación directa de las personas mayores durante todo el proceso de diseño, desarrollo e implementación tecnológica. Gracias a la supervisión continua de la comisión de participantes (formada principalmente por personas mayores) se puede llevar a cabo un proceso iterativo que permite la evaluación continua del producto por quienes serán los propios usuarios finales (CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades., 2008a:65).

ABE Campus: las Comisiones Mixtas:

En este proyecto europeo se crearon un total de siete comisiones mixtas. Una por cada entidad de los siete países participantes.

Éstas contaron con la representación de participantes de la Educación Básica de Personas Adultas con bajos niveles académicos, personas colaboradoras, profesionales de la educación y de las tecnologías y, tal y como recogen las siguientes citas, desempeñaron un papel determinante en la toma de decisiones, en la gestión y en la supervisión del proyecto:

Prueba de este proceso participativo ha sido la creación de una comisión mixta en cada país participante en el proyecto, que se reunía una vez al mes. Estas comisiones estaban formadas principalmente por personas participantes en EBA y, por lo tanto, por personas con bajos niveles académicos de formación. Junto con la

persona responsable en cada institución participante, se dedicaban a debatir y pensar en el proyecto siguiendo el plan de trabajo. Las contribuciones y valoraciones resultantes de esta comisión fueron presentadas como hojas de incidencia a los técnicos. Así, por ejemplo, la Comisión de participantes colaboró en la decisión de qué asignaturas tenían que digitalizar los contenidos en el Campus, ante la dificultad de llegar a un acuerdo entre los diferentes partners (AGORA, 2004:21).

Las incidencias más importantes se comentaban en la comisión mixta que tomaba decisiones sobre ellas, por ejemplo si se necesitaba una nueva herramienta o un nuevo espacio en el campus, si se daba acceso a l@s alumn@s a colgar cosas por ell@s mism@s o debía colgarlas todas el profesorado o las colaboradoras, etc. (AGORA, 2005c:7).

En cuanto a la participación evaluativa, el informe *Starting the creation of ABE Campuses based on the Participation of the Target Group* concreta el papel de las comisiones mixtas en la evaluación de los resultados del proyecto. En concreto hace referencia a la selección y creación de contenidos digitales que se desarrollaron. Como se puede observar, las decisiones tomadas por la comisión debían aplicarse a lo largo del proyecto en todas las entidades socias.

Evaluation of the digital material through defined variables: once the material is compiled and/or digitalised, a group of participants in adult basic education has to evaluate the resulted contents. This evaluation follows a group of variables that are defined previously by the mixed commissions. Doing that way, the successful is ensured because the people who will evaluate the material are part of the target group of people who will use it.

Introduction of new contributions: after the evaluation of the material for the commission of participants, it is necessary to introduce the contributions and or amendments. The materials will then adapted to the target group and ready to be used by the participant (AGORA, 2004:40).

Composición:

Tal y como se extrae de la revisión de los documentos aportados por las entidades socias, en éstas participaron a nivel internacional más de 28 profesionales especializados en TIC y/o educación y 56 personas participantes/colaboradoras en la Educación de Personas Adultas.

Los perfiles de los miembros en las comisiones mixtas fueron:

- Personas participantes con pocas habilidades en el uso de las TIC (CNEV) y/o en niveles iniciales de formación.
- Personas participantes que a su vez colaboraban voluntariamente en la entidad.
- Personas colaboradoras de la entidad que no eran participantes.
- Educadoras de la entidad.

Por ejemplo, en la siguiente tabla realizada a partir de la consulta de documentos internos del proyecto, queda concreada la composición de la comisión mixta de la entidad coordinadora. Añadir que entre las personas participantes o colaboradoras (o ambos casos) había entre cinco y seis personas con edades superiores a los 65 años; se contó con similar representación de mujeres y hombres; y cuatro personas voluntarias con formación en telecomunicaciones e informática.

TABLA 5.1: Perfiles de la comisión mixta de ABE Campus.

| | |
|-----|--|
| 1. | Hombre. Participante y colaborador/voluntario. |
| 2. | Hombre. Participante y colaborador/voluntario. |
| 3. | Hombre. Participante y colaborador/voluntario. |
| 4. | Hombre. Participante y colaborador/voluntario. |
| 5. | Mujer. Participante. |
| 6. | Mujer. Participante. |
| 7. | Mujer. Participante. |
| 8. | Mujer. Colaboradora/voluntaria. |
| 9. | Hombre. Colaborador/voluntario. |
| 10. | Hombre. Colaborador/voluntario. |
| 11. | Hombre. Colaborador/voluntario. |
| 12. | Hombre. Colaborador/voluntario. |
| 13. | Mujer. Colaboradora/voluntaria. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta de documentos internos del proyecto ABE CAMPUS.

APADIS: la Comisión Mixta:

APADIS también formó en su primer mes de funcionamiento una comisión mixta. Sus funciones fueron las de valorar (CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades., 2006:22):

- *Las medidas y grado de adaptación del entorno virtual en función a sus necesidades concretas tanto en el diseño, en la programación y la validación.*
- *El grado de participación y de personas implicadas en el proyecto.*
- *Las repercusiones y el impacto del proyecto en la entidad.*
- *Las actividades y resultados realizados en cuanto a su calidad y repercusión.*
- *Las recomendaciones para la mejora del funcionamiento del proyecto.*

El documento *Líneas de trabajo estratégicas y recomendaciones prácticas*, del proyecto APADIS (CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades., 2008b) sistematiza el proceso comunicativo y participativo seguido por el proyecto y recoge las directrices seguidas por la comisión mixta del proyecto.

La misma comisión decidió reunirse cada mes con la finalidad de que el máximo de personas participantes pudiera ir implicándose en el proyecto. Bajo este mismo objetivo y para potenciar la diversidad de voces acordaron alternar el horario de las reuniones entre mañanas y tardes para que las personas participantes que acudían a las clases en un horario u otro no tuviesen que faltar a la formación y pudiesen participar en el mayor número de reuniones posibles.

Composición:

La comisión mixta en APADIS estuvo formada por personas mayores con o sin discapacidades participantes en procesos de educación formal o del tiempo libre, colaboradores, así como por educadores y educadoras.

Se establecieron diversos criterios que guiaron su composición. Entre éstos prevaleció el fomentar la participación de personas matriculadas en las enseñanzas iniciales de Educación de Personas Adultas (alfabetización, neolectores o certificado) al pertenecer a los colectivos que tenían y siguen teniendo más barreras en el uso de las TIC y, en el marco del proyecto, de entornos virtuales de aprendizaje. Otros criterios fueron: que participasen personas mayores que hubiesen formado parte anteriormente de la comisión mixta de ABE Campus para que pudieran compartir su experiencia en el entorno virtual a adaptar; que asistiesen o hubiesen asistido al aula de tecnologías de la entidad o en alguna otra actividad formativa o cultural del centro.

A partir de estos criterios los miembros de la comisión mixta tuvieron los siguientes perfiles:

- Personas participantes con pocas habilidades en el uso de las TIC (CNEV) y/o en niveles iniciales de formación.
- Personas participantes también colaboradoras de la entidad.
- Personas colaboradoras de la entidad no participantes.
- Educadoras de la entidad.

TABLA 5.2: Perfiles de la comisión mixta de APADIS.

| | |
|----|----------------------|
| 1. | Mujer. Participante |
| 2. | Mujer. Participante |
| 3. | Hombre. Participante |
| 4. | Hombre. Participante |
| 5. | Mujer. Participante |
| 6. | Mujer. Participante |
| 7. | Mujer. Participante |
| 8. | Mujer. Participante |
| 9. | Hombre. Participante |

| |
|--------------------------|
| 10. Hombre. Participante |
| 11. Mujer. Participante |
| 12. Mujer. Participante |
| 13. Hombre. Participante |
| 14. Hombre. Participante |
| 15. Hombre. Participante |
| 16. Mujer. Participante |
| 17. Mujer. Participante |
| 18. Mujer. Participante |
| 19. Mujer. Participante |
| 20. Mujer. Participante |
| 21. Hombre. Participante |
| 22. Hombre. Colaborador |
| 23. Hombre. Colaborador |
| 24. Hombre. Colaborador |
| 25. Hombre. Colaborador |
| 26. Hombre. Colaborador |
| 27. Hombre. Colaborador |
| 28. Hombre. Colaborador |
| 29. Mujer. Educadora |
| 30. Mujer. Educadora |
| 31. Mujer. Educadora |

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta de documentos internos del proyecto APADIS.

Formada por un total de 31 miembros, se mantuvo abierta en todo momento a la participación de toda la comunidad educativa. A fin de dinamizar esta participación se planificaron diferentes acciones presenciales y no presenciales a lo largo del proyecto para difundirlo en la entidad y para recordar las fechas y espacios de las reuniones. Una de ellas fue el envío de correos electrónicos a los y las miembros que disponían de éstos, a pesar de que como se explicita en uno de los informes del proyecto:

Gran parte de ellos no dispone de correo electrónico, como es de esperar en un colectivo de nivel de formación inicial (CREA, 2008).

La guía final realizada por el proyecto para difundir el entorno virtual entre otras entidades, recogía las indicaciones para la descarga gratuita e instalación del software educativo y se incluía el siguiente paso específico para llevar a cabo su configuración: *poner en marcha un proceso participativo en la entidad para la configuración y adaptación del entorno a las necesidades y demandas.*

5.3.2.2. DECISIONES ABIERTAS EN LOS ÓRGANOS DE GESTIÓN, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENTIDAD

AGORA, asociación participante en los dos proyectos, llevó también la toma de decisiones de ambos a espacios ya existentes en la entidad en los que participan los distintos agentes de la comunidad educativa. Por ejemplo, sus órganos de gestión:

- COSE - *Comisión de Coordinación Semanal* formada por las personas funcionarias de la Educación de Personas Adultas, las contratadas por las asociaciones, además de las colaboradoras y participantes. Un espacio abierto a toda la comunidad.
- COME - *Comisión de Coordinación Mensual* que se reúne para reflexionar alrededor de un tema generador de debate con la misma composición que el COSE más otras personas del barrio de La Verneda Sant-Martí.
- JORNADAS PARA LA FORMACIÓN, LA REFLEXIÓN Y LA CONVIVENCIA: en las que cualquier persona de la comunidad educativa puede ir voluntariamente para reflexionar conjuntamente sobre cuestiones importantes que afectan a la escuela. Se toman decisiones para llevarlas a cabo. Durante el segundo trimestre del año 2003 más de 100 personas pudieron seguir la presentación del proyecto y del entorno virtual ABE Campus para pasar, a partir de ahí, a reflexionar *sobre el significado que el campus tiene para la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí* (AGORA, 2005a). Entre otras cuestiones se planteó el papel que tanto la Escuela como la Asociación Ágora tenían que seguir para la creación de sentido y la formación de las personas de la comunidad educativa a lo largo del año siguiente (AGORA, 2005a).



Fuente: (AGORA, 2005a)

- SEMANA CULTURAL: en colaboración con la Comisión de Actividades del centro, se organizó una Jornada de presentación y reflexión sobre el proyecto ABE CAMPUS. El 16 de mayo del 2005 tuvo lugar el acto *La utilización de las TIC en la Educación Básica de Personas Adultas* dentro de la semana cultural dirigido a la sensibilización y a la toma de contacto con el proyecto ABE Campus. Al cual asistieron más de treinta personas, a las que otros participantes que ya estaban utilizando el entorno virtual explicaron los diferentes usos que éste había tenido en sus respectivos grupos. En este marco diferentes grupos pudieron debatir y reflexionar sobre varias cuestiones como las barreras a superar y las medidas necesarias para conseguirlo. Aportaciones que fueron recogidas en el desarrollo del proyecto.

5.3.2.3. UN PROCESO ITERATIVO O DE EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS MEJORAS TÉCNICAS

Cuando nos referimos a proceso iterativo estamos haciendo referencia a un proceso que partía de una serie de demandas específicas de las y los participantes, que para la próxima comisión se transformaba en una propuesta específica del equipo investigador que era discutida y revisada, y estas aportaciones se incorporaban de nuevo en las propuestas mediante un proceso de evaluación y validación continuo (CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades., 2008b:17).

Tal y como recoge el informe *Desarrollo participativo de campus virtuales en Educación Básica de Personas Adultas*, ABE Campus diseñó y puso en práctica un proceso participativo durante el diseño y producción del entorno virtual que incluyó la voz de toda la comunidad educativa a lo largo de todo el proceso de innovación e introducción de la formación mediada por la tecnología en la Educación Básica de Personas Adultas. Recordemos que éste era un proceso internacional en el que participaron las comisiones mixtas de los siete países participantes.

Posteriormente, APADIS, en la adaptación del entorno virtual, partió del modelo seguido y lo aplicó incorporando y sistematizando parámetros de la interacción persona ordenador.

Estructura iterativa de la fase 2 del proyecto de diseño e implementación de software adaptado, que permite la introducción de los puntos de vista de las personas mayores sobre los avances realizados en el software a lo largo de los 7 meses. A diferencia de otros procesos de desarrollo de software que introducen una última fase de validación (CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades., 2006:22).

En referencia al proceso seguido por ABE Campus vemos que los datos aportados en el informe internacional *Participative development of virtual campuses in ABE* (AGORA, 2004) muestran cómo a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la aplicación cualquier persona de la comunidad podía aportar su punto de vista sobre cualquier cuestión relacionada con el entorno virtual.

During this year, these incidences have taken place in diverse spaces and by diverse agents: groups of participants in ABE process who have tested the application, the mixed commission, teachers and educators from the institution, the interdisciplinary team of work, etc. All of them are sending the incidences to the person who coordinates them through diverse channels (forms, e-mail, etc. (AGORA, 2004:21).

Para ello, teniendo en cuenta que los colectivos implicados se encontraban en gran medida excluidos de la virtualidad, se aplicaron medidas físicas como, por ejemplo, poner una bandeja física en el aula de ordenadores de la entidad, el principal espacio

físico de acceso al campus de muchas de las personas participantes, para que las personas que quisieran pudieran dejar apuntadas en un papel sus aportaciones.

Como se puede observar en la cita anterior, la persona que coordinaba el proceso únicamente se encargaba de gestionar el proceso y mantener el contacto con el equipo técnico encargado de la implementación del software. La priorización de las incidencias a desarrollar u otras decisiones relacionadas con el proyecto eran tomadas por la comisión mixta y, por lo tanto, con las propias personas participantes y colaboradoras en la entidad.

Para hacerlo posible, desde la entidad coordinadora se diseñó una herramienta que centralizaba todas las aportaciones, tanto nacionales como internacionales, y recogía los argumentos aportados para poder priorizar las tareas a desarrollar en función de criterios comunes definidos desde las comisiones mixtas. Una vez priorizadas, se enviaba la planificación del trabajo al equipo técnico para su implementación.

GRÁFICO 5.2: Versión inicial de la herramienta para la recogida de aportaciones a la creación del entorno virtual del proyecto ABE Campus.

Muestra extraída de documento interno del proyecto

| Ref | Zonas | Descripción | Estado | Responsable |
|-----|-------|-------------|--------|-------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |

V.16032004

DOCUMENT AMB CONTRIBUCIONS PEL CAMPUS

| Ref | Descripció | Estat |
|-----|--|---------|
| 1 | Menú esquerra: no ha de ser l'espai de l'usuari, ha de tenir el primer nivell jeràrquic de les àrees principals (categories superiors). Com per exemple, formació, participació. | Pendent |
| 2 | El nom d'usuari, al costat de Benvingut (si el perfil es una dona, posar benvinguda) ha d'estar vinculat a la fitxa personal | Pendent |

FUENTE: Documentos internos del proyecto ABE Campus.

Como recoge la entidad coordinadora en el *Informe nacional español sobre el impacto del campus virtual en la Educación Básica de Personas Adultas* (AGORA, 2005c), la participación de la comunidad, a pesar de que estuvo presente desde el mismo inicio del proyecto, fue aumentando a lo largo de su desarrollo puesto que se fueron articulando medidas dirigidas a su dinamización como la formación dirigida a toda la comunidad.

Después de las acciones formativas y con el progresivo aumento del uso del campus por parte de colaboradores de la asociación, profesorado y alumnado, el número de incidencias ha aumentado considerablemente y se reciben de diversas formas (AGORA, 2005c:7).

Además, para hacer más extensivo este proceso, cuando se aproximaba la fecha de reunión de la comisión mixta, también se informaba en la reunión de coordinación semanal del centro para que colaboradores y profesorado pudieran hacer difusión en

sus clases. De igual manera se colgaban carteles en el centro informando de la fecha, la hora y el lugar de la reunión.

Estas medidas lograron que el volumen de aportaciones fuera aumentando lo que conllevó una optimización continua de los procesos para ir dando cabida a la multitud de voces. En el ejemplo de la herramienta que estamos comentando, vemos cómo evolucionó para que pudiera recoger las incidencias presentadas y las argumentaciones del equipo técnico, por ejemplo ante la posibilidad de la realización técnica o no de las incidencias.

GRÁFICO 5.3: Versión final de la herramienta para la recogida de aportaciones a la creación del entorno virtual del proyecto ABE Campus.

| | Hecha | N | Incidencia | Comentarios | Aclaraciones 1 | Aclaraciones 2 | Aclaraciones 3 |
|---|-------|---|------------|-------------|----------------|----------------|----------------|
| Áreas | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Home persona participante/persona colaboradora/día a día | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Administración del campus | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Espacio | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| General | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Aula de estudio | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Usuarios/as | | | | | | | |
| | | | | | | | |

FUENTE: Documentos internos del proyecto ABE Campus.

En definitiva, las medidas analizadas⁷² son algunos ejemplos de las que se pueden emplear para incluir y fomentar la participación de la comunidad en la formación mediada por la tecnología e Internet.

Con esto vemos que para garantizar un buen proceso participativo es importante no sólo aplicar las estrategias o pautas expuestas al principio para constituir una comisión de participantes, sino también tener en cuenta que en función del momento o de las necesidades de la entidad, deberemos recurrir a otro tipo de actividades que contribuyan al éxito del proceso. Cada entidad deberá encontrar los recursos más adecuados para que la metodología cobre sentido entre las personas participantes a la vez que sirve para lograr los objetivos previstos (CREA.

⁷² La formación, las comisiones mixtas, la apertura de decisiones de los proyectos a espacios de gestión y evaluación de la entidad, así como el proceso iterativo o de evaluación continua de recogida de las mejoras técnicas que dio lugar al entorno virtual en el que trabajaron ambos proyectos.

Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades., 2008b:13).

5.4. PRINCIPIOS DEL BLENDED LEARNING DIALÓGICO

We must seek ways to use technology for democratic ends that are sincere not only in their rhetoric but in their implementation. Such systems need to recognize... the inequalities that are too often perpetuated rather than redressed by their use (Carr-Chellman, 2005:258).

A lo largo de la tesis hemos visto como el *Aprendizaje Dialógico* y el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* están posibilitando una implicación real de las personas participantes en su educación. Incluida la formación mediada por las tecnología. Enfoques metodológicos que tomamos como referencia para la concreción del Modelo de BLD que detallaremos a continuación.

En primer lugar, pasaremos a especificar cada uno de los siete principios que lo componen: la transformación, el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Flecha, 1997).

Hemos tomado como referencia las aportaciones de Flecha en la obra *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (1997), así como otros libros como *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación* (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2005) y *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (Aubert et al., 2010).

En los distintos principios situaremos tanto su conceptualización teórica como orientaciones pedagógicas que muestren posibles aplicaciones dentro de la educación semipresencial mediada por la tecnología con CNEV. Para lo que nos basaremos en los resultados y trabajo de campo de ABE Campus y APADIS así como en las reivindicaciones y aportaciones presentes en los documentos analizados *del Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*.

5.4.1. TRANSFORMACIÓN

Frente a quien piense que el Blended Learning o e-learning son respuestas metodológicas, o quien vea en ellas soluciones a un problema de costes, nuestro punto de partida es que éstas y otras soluciones que aparecen son la evolución de la respuesta de educadores/profesores que ven el proceso de formación como una entre otras acciones de transformación social (Bartolomé & Mercader, 2006).

El BLD, en consonancia con algunas aproximaciones en alfabetización mediática crítica (Kellner, 1998; Share, 2006; Hammer, 2006), parte de la base de que la formación a través de las TIC no puede desligarse de la transformación social. Ante lo que, en su orientación comunicativa, aporta posibilidades para superar los impedimentos que imposibilitan la participación de los CNEV en la educación a distancia.

TABLA 5.3: APADIS: principales barreras para el acceso, así como las estrategias transformadoras desarrolladas por las personas para superarlas.

| BARRERAS INICIALES | ESTRATEGIAS TRANSFORMADORAS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad • Miedo • Dificultad inicial • Desconocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar que hay fallos o errores que no dependen del usuario ni del entorno virtual. • Aplicación de estrategias propias para buscar soluciones. • Aplicación de lo que ya se conoce para hacer nuevos aprendizajes. • Aunque no se conozcan con detalle los pasos a seguir para realizar una acción, con un poco de ayuda, se pueden deducir. |

Fuente: CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades (2008b:40)

Los enfoques duales han superado los modelos reproductivistas ante su incapacidad para explicar los cambios, y contemplan la posibilidad de transformación inherente en la agencia humana en su interacción con los sistemas (Aubert et al., 2010). Es decir, tanto los sistemas tienen influencia sobre las personas como viceversa. Los “nuevos” medios son un ejemplo de esta dualidad. A pesar de ser una de las fuentes de las profundas desigualdades existentes en la sociedad actual, tal y como muestran los datos⁷³, están posibilitando a su vez la acción de la agencia humana y la paulatina transformación de sistemas que hasta hace unos años excluían a la gran parte de la población. Como es el caso de la iniciativa Ohmynews⁷⁴, que está abriendo las puertas del periodismo a la participación ciudadana.

El BLD parte de esta aproximación dual a la realidad y reconociendo la existencia de barreras que hacen posible que aún hoy en día miles de personas estén excluidas del uso de las tecnologías y de la formación virtual⁷⁵, cimienta la formación en los siete principios que estamos presentando como medio para su superación⁷⁶. Este enfoque y

⁷³ Véase apartado 1.6.

⁷⁴ <http://internacional.ohmynews.com/2013/03/22/about-my-dream/>. Última consulta realizada el 9 de mayo de 2013.

⁷⁵ Algunas de ellas las hemos ido desgranando durante los capítulos anteriores. Véanse por ejemplo la TABLA 3.1.- Barreras que impiden la participación en el e-learning Según los resultados del proyecto RTD e-USER.

⁷⁶ Estos principios llevan años poniéndose en práctica con éxito en centros de educación presencial nacionales e internacionales y en proyectos de investigación relacionados con la alfabetización digital. En estos momentos, la experiencia *Comunidades de Aprendizaje*, basada en estos principios cuenta con cuarenta y dos centros (IES, CEIPs, Centros de Educación Infantil y de Educación de Personas Adultas) en España y Brasil. Concretamente, dentro del ámbito de la comunicación y de la alfabetización digital y mediática, se han puesto en práctica en varios proyectos dirigidos a la transformación social de las desigualdades. Véase la tabla 2.1. *Investigaciones para el Plan nacional*

la transformación que ocasiona en las personas quedan reflejados en el trabajo de campo de APADIS. Una mujer mayor participante del nivel de certificado (Ma) puede reconocer sus miedos a la vez que emocionarse por los avances realizados en su andadura con las tecnologías. Todo en el marco de un proyecto que le estaba acercando a la formación semipresencial:

Ma: No es que no me gustara, que me daba miedo... que como no sabía nada ni entendía nada,... pues,... pero miedo, no es que me diera, no,... era el no saber,... de sentirte tan impotente que no sabes hacer nada,...

(...)

Me: ¿Y qué hacéis normalmente en la clase de... del Certi... aquí con los ordenadores,...?

[GD/CO/2/b: 25]

Ma: Hemos hecho poemas,... hemos hecho escritos,... ¡hemos hecho muchas cositas! ¡muchas cositas!...

GD/CO/2/b. APADIS: Personas participantes.

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

Por un lado, hemos de tener en cuenta que el e-learning se ha desarrollado por lo general para y desde un reducido sector de la sociedad con unas características concretas, lo que, a pesar de los esfuerzos de algunas actuaciones y aproximaciones⁷⁷, ha ido generando todo un engranaje sistémico alrededor de la formación que mayoritariamente intenta dar respuesta esos colectivos (personas con formación, presentes en la educación superior, etc.). Por otro lado, como hemos visto en el apartado 3.5.2., también debemos tener presente que el *Modelo Escolar* de la Educación de Personas Adultas generó concepciones basadas en las teorías del déficit y ligadas a la asignación de las capacidades de las personas en función del papel y del poder que ocupan.

El peligro de seguir ligando el e-learning a esas concepciones es desarrollar actuaciones que estén focalizadas en visiones estereotipadas y que por lo tanto sigan contribuyendo a la exclusión. Como, por ejemplo, las basadas en la idea de que la formación semipresencial mediada por la tecnología no puede tener éxito si las personas participantes no tienen una serie de conocimientos digitales mínimos. Así como las que partan de la asunción de que las personas adultas en niveles básicos de la formación de personas adultas no quieren participar en el e-learning.

Como hemos visto, encontramos aproximaciones desde estos colectivos que no sólo muestran su interés hacia el e-learning (Eur-Alpha Project, 2009-2012), sino que rompen con las concepciones estereotipadas respecto a la adultez.

Así pues, sin este principio de transformación sería imposible pensar que una mujer de más de 80 años participante de la Educación Básica de Personas Adultas que no tenía ni siquiera e-mail por aquel entonces, representara a las y los participantes de una

I+D, programas europeos, otros organismos y tesis doctorales en los ámbitos de la comunicación y las TIC con Orientación Comunicativa.

⁷⁷ Como por ejemplo las presentadas en el apartado 4.5.

entidad en las reuniones internacionales de un proyecto europeo financiado por la Comisión Europea, el proyecto ABE CAMPUS dirigido a la creación del primer entorno virtual para la Educación Básica de Personas Adultas. O que la presidenta de la *Asociación de personas participantes ÁGORA*, una vecina del barrio de La Verneda-Sant Martí con máxima titulación de Graduado en Educación Secundaria, fuera uno de los miembros del equipo investigador de un I+D del Ministerio en el que se iban a sistematizar los parámetros de la interacción persona-ordenador adecuados a la población mayor.

La transformación la vive tanto el sistema, el e-learning, como las personas. El primero al beneficiarse de la riqueza de las aportaciones de los colectivos excluidos hasta el momento a las concepciones tradicionales⁷⁸ y las segundas al disfrutar de las mejoras en su formación lograda mediante la inclusión igualitaria de sus voces⁷⁹.

En la siguiente cita se puede observar, por ejemplo, la evolución de una persona adulta que a través de participar en formaciones de alfabetización digital basadas en los principios que estamos concretando pasa de ser participante a voluntario de la entidad contribuyendo a la alfabetización digital de otras personas.

J: Efectivamente, este grupo de trabajo pues al final el profesor, el dinamizador que llevaba el grupo empezaba a faltar porque tenía actividades que debido a su trabajo, que le impedían el venir. Y yo, tirando allí un poco, pues me empecé a encontrar allí con todo esto, bueno pues dinamizando grupos, cursos y todo lo que había... He participado en la Escuela pues con cursos, con grupos, con cursillos, etc.

GD/CO/1/a/47. APADIS: Colaborador de un grupo de trabajo de alfabetización digital.

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

Así pues, el BLD articula toda una serie de medidas, las cuales iremos desgranando a lo largo de las siguientes páginas, para superar los muros que definen las situaciones desiguales de las que parten los CNEV de cara a su participación en la formación a distancia a través de las TIC, tanto en lo que se refiere a su acceso como a su gestión⁸⁰. Para que realmente se dé la transformación es necesario partir de la inteligencia cultural de las personas, otorgarles responsabilidad y poner a su disposición los medios necesarios para invertir las situaciones desiguales a las que han de enfrentarse. Sobre todo cuando nos referimos de la inclusión de los CNEV presentes en los niveles básicos de la formación de personas adultas dentro del e-learning.

En definitiva, en palabras de las autoras y el autor del libro *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*:

⁷⁸ Como por ejemplo, la ampliación de la participación de las personas estudiantes.

⁷⁹ Como por ejemplo, el desarrollo de entornos virtuales adaptados a sus necesidades.

⁸⁰ Como hemos argumentado en capítulos anteriores, los modelos más generalizados en el e-learning llevan implícitos el haber alcanzado una serie de requisitos previos para poder participar. Por lo que los CNEV no pueden acceder a ellos ni a su gestión. A pesar de que están reclamando ser partícipes de estos avances.

La transformación de la escuela no es competencia exclusiva de equipos de expertos, sino una responsabilidad compartida de todos los agentes de aprendizaje (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002:104).

5.4.2. DIÁLOGO IGUALITARIO

El BLD parte del marco de la Acción Comunicativa (Habermas, 2001a; Habermas, 2001b) para establecer relaciones interpersonales entre todos los agentes educativos en las que el lenguaje es utilizado como medio de entendimiento y en las que el diálogo se convierte en igualitario al sopesar las aportaciones de cada persona no por su posición, edad, clase social o formación académica sino por el valor de sus manifestaciones.

Así pues, el *diálogo es igualitario* en el momento en que tiene en cuenta las diferentes aportaciones en función de la validez de los argumentos dados y no en función de la valoración de la posición de poder de quien la efectúa. (Aubert et al., 2010:173)

Como hemos ido mostrando en los apartados de este capítulo, y como recogen los ejemplos del principio anterior, este diálogo hace posible que no sea imprescindible que una persona tenga experiencia o conocimientos tecnológicos, o incluso saber leer y escribir, para que pueda intervenir de una forma real en la toma de decisiones de la formación. Ya sea respecto al propio proceso educativo como a lo que se refiere a todas y cada una de las fases por las que pasa el diseño y la ejecución de la formación a distancia mediada por la tecnología.

Para que se produzca, a partir de asumir la capacidad de reflexión de todas las personas (Beck et al., 1997) se debe romper el desnivel existente entre profesorado y alumnado en el e-learning. En cualquiera de sus modalidades.

Unido al principio de inteligencia cultural que expondremos a continuación se hace posible que el conocimiento ya no sea propiedad de ciertas personas sino que sea producto de la interacción entre los diversos colectivos implicados en la formación semipresencial mediada por la tecnología. Incluyendo la comunidad educativa. Tal y como recoge esta conversación entre tres personas participantes.

T: Y estoy muy contenta de los profesores, eh. Tienen mucha paciencia, porque tratarnos con nosotros, yo no soy de la tercera edad todavía pero yo no he llegado, pero pronto llegaré. (Risas)

J: No, no. És veritat això⁸¹.

L: Los profesores y los no profesores, eh, porque todos están colaborando.

GD/CO/1/a. APADIS: tres personas participantes.

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

⁸¹ "No, no. Es verdad eso".

El diálogo igualitario se delimita así como un componente vital para alcanzar los aprendizajes en los espacios educativos. Sin embargo es esencial que las dinámicas generadas para su desarrollo no acaben en el grupo clase, tanto presencial como virtual. Es decir, es necesario que el contexto y el funcionamiento de la entidad educativa y del entorno virtual de aprendizaje las incorporen para transformar sus estructuras tanto como sea necesario para poder incorporar este diálogo. Como por ejemplo, utilizando un lenguaje cercano en lo que respecta a la tecnología.

El Campus se ha hecho compartiendo de los conocimientos entre tod@s, partiendo de cero, imaginando qué se quería con un lenguaje muy sencillo que luego otras personas con más conocimientos en nuevas tecnologías iban “traduciendo” para los técnicos. (AGORA, 2005c:7)

Un proceso en el que es básico la superación de las dificultades prácticas que lo impiden. Por ejemplo, tomando como referencia las aportaciones de Bernstein (1993), el reconocer únicamente los códigos lingüísticos elaborados en el uso de las tecnologías en la educación y fomentando por lo tanto el aumento de la distancia de las experiencias de la vida cotidiana (Gee, 2005)

Lo que pasa que sin querer, a veces,...se dicen palabras demasiado técnicas,... y a veces las personas por prudencia, o por lo que sea,... pues no preguntan,... “¿oye, esto qué quiere decir?”....eso todos nos lo hemos encontrado....eso te lo pueden decir aquí, como yo, todos,...por eso, sencillo, que se comprenda todo,...que no haya problemas de ningún tipo,...

GD/SO/a. APADIS: persona colaboradora.

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

Como evidencia la información presentada en el capítulo cuatro, la perspectiva de situar a los CNEV en igualdad de condiciones respecto a los profesionales y personas expertas dentro de la educación a distancia es altamente innovadora. Supone que desde el diálogo igualitario todas las personas implicadas en iniciativas y acciones de la formación a través de las tecnologías tienen algo que aportar. Incluso en aquellos ámbitos ligados tradicionalmente a equipos técnicos como puede ser el desarrollo de software libre para la Educación de Personas Adultas:

Aunque no tengamos suficiente conocimiento técnico para modificar los programas, podemos contribuir a su desarrollo proponiendo mejoras a los creadores, informando de los problemas detectados e informando a las personas sobre la importancia de este conocimiento libre. De esta manera se transforma la cultura de los expertos en una cultura donde todos y todas podemos contribuir. (FACEPA, 2007:20)⁸²

⁸² Traducción propia del texto original: “Encara que no tinguem suficient coneixement tècnic per a modificar els programes, podem contribuir al seu desenvolupament proposant millores als creadors, informant dels problemes

Partir de las pretensiones de validez (Habermas, 2001a; Habermas, 2001b), de las relaciones dialógicas (Proyecto TSD, 2003-2005) y en definitiva de usar el diálogo como medio de entendimiento en el que basar la práctica educativa conlleva distintas asunciones. Como por ejemplo, el replanteamiento necesario de la concepción clásica de la experta o experto que dentro de la educación decide en soledad qué uso se debe dar a la tecnología en la formación o cómo debe vehicularse.

La comisión decidió qué aparecía en la página de inicio del campus, el lenguaje que se utilizaba en las etiquetas, los colores del campus, los apartados que debía tener e incluso han pensado como debería ser la difusión del proyecto y a qué tipo de personas se debe intentar hacer llegar, por ejemplo políticos, técnicos en educación, otras escuelas de personas adultas y organizaciones de carácter educativo, etc. (AGORA, 2005c)

El rol del profesorado ha cambiado⁸³ un aspecto al que se hace mucha referencia en el papel que ha de desempeñar por ejemplo en las comunidades virtuales de aprendizaje (De Smet, Van Keer, De Weyer, & Valcke, 2010; Salmon, 2003) . El BLD parte del papel del profesorado como dinamizador que facilita el aprendizaje.

Qué entendemos por dinamizadores o dinamizadoras? Son las personas que llevan y orientan el grupo, que no es lo mismo que ser un profesor/a. De esta manera, no es como una persona experta, sino como una facilitadora. (FACEPA, 2007:14)⁸⁴

En conclusión, el BLD parte, al igual que otras disciplinas, entre las que por ejemplo estaría el diseño participativo, de que la introducción de otras voces en aspectos hasta ahora decididos tan sólo por una minoría mejora los sistemas. En este caso el de la formación semipresencial mediada por la tecnología.

Por ejemplo, uno de los temas que se abren al diálogo igualitario entre las personas responsables de la formación y las participantes, sería el del nivel de presencialidad o virtualidad deseado. Cada persona, con la ayuda del dinamizador o dinamizadora, podría ir escogiendo su propia evolución⁸⁵. Como muestra el proyecto APADIS, la pérdida de las acciones presenciales es uno de los miedos que tienen estos colectivos ante la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje en su educación:

Uno de los mayores miedos que acompañan a la introducción del e-learning en la Educación Básica de Personas Adultas es que las clases on-line sustituirán a las clases tradicionales. Muchos de los participantes han planteado esta cuestión cuando se introducían entornos de aprendizaje virtual en sus centros. (AGORA, 2005a:12)

trobat i informant a les persones sobre la importància d'aquest coneixement lliure. D'aquesta manera es transforma la cultura dels experts en una cultura on tots i totes podem contribuir-hi".

⁸³ Véase apartados 3.3, 3.5 o 4.5.

⁸⁴ Traducción propia del texto original: "Què entenem per dinamitzadors o dinamitzadores? Són les persones que porten i orienten el grup, que no és el mateix que ser un professor/a. D'aquesta manera, no és com una persona experta, sinó com una facilitadora".

⁸⁵ La elección del nivel de presencial o virtualidad es recomendada por otros autores como Graham (2006) e investigaciones RTD (eUSER Project, 2004-2007).

5.4.3. INTELIGENCIA CULTURAL

En el estado de la cuestión hemos recogido aproximaciones que apuntan a que los usos comerciales de Internet derivados de la tendencia libertaria que le dio origen han podido sesgar las prácticas acontecidas en ésta (Castells, 2001). Además de que el consumo de informaciones y servicios de comunicación realizados desde un punto de vista de negocio descalifican los conocimientos y las competencias tradicionales (Lévy, 1997).

El BLD propone, por un lado, transformar los usos de la formación semipresencial mediada por la tecnología para que se adecue no sólo a las prácticas de ciertos sectores sociales (presentes en la virtualidad) sino para que recoja la diversidad presente en nuestras sociedades (incluyendo así a las no presentes en la virtualidad). Además de, por otro, incluir y valorar los conocimientos y competencias tradicionales⁸⁶.

Cuando miramos a la comunidad desde el concepto tradicional de inteligencia, que se limita a reconocer sólo las habilidades y conocimientos que se adquieren como producto de la escolarización, estamos segregando a un buen número de personas que disponen de otros saberes culturales que son imprescindibles para mejorar la calidad educativa en la Sociedad de la Información (Aubert et al., 2010:176).

Tomando como referencia las aportaciones de INCLUD-ED⁸⁷ argumentamos que la participación de la comunidad educativa es un factor clave en la generación de un e-learning o blended learning más inclusivo. Sin el apoyo de los diferentes agentes de la comunidad una persona que se encuentra en niveles básicos de la formación de personas adultas por sí sola lo tiene mucho más difícil para incorporarse paulatinamente a los recursos que le puede ofrecer Internet y las tecnologías en su aprendizaje.

En este sentido, ABE CAMPUS y APADIS recogieron el papel que juega el apoyo de los agentes de la comunidad en la iniciación y acompañamiento hacia un uso más autónomo de las herramientas virtuales diseñadas para la educación. Por ejemplo, el desempeñado por personas colaboradoras, antiguos participantes de cursos de alfabetización digital de la entidad que posteriormente eran dinamizadores de grupos de trabajo.

Estos grupos de trabajo impulsados por personas colaboradoras se presentan como herramienta eficaz para la alfabetización digital y para fomentar la formación semipresencial mediada por la tecnología con CNEV.

⁸⁶ Utilizando la aproximación de Lévy presentada en el apartado 3.2.

⁸⁷ Respecto a las formas de participación que más inclusión producen presentadas anteriormente.

Los grupos de trabajo es para mí la mejor forma hasta ahora de aprender informática, sean bien los de Parques Naturales, los de las flores, los de los castillos..., o sea, todos, los del grupo de la Dona, todo.

GD/CO/1/a. APADIS: Ex participante que acabó siendo colaborador de un grupo de trabajo.

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

MA: Vale,... pero en general, ¿os gusta la idea de que tengamos un espacio virtual en la escuela?...o sea, ¿que podamos tener...disponer de la escuela tanto físicamente aquí viniendo cada día como en un espacio en Internet para que podáis hacer cosas, o no?

[Tod@s dicen que sí rotundamente]

M6: Hombre, claro... eso está bien,...

MA: ¿Por qué? ¿Por qué está bien, Maruja?

M6: Porque te enteras de otras cosas,... de lo que dicen otras personas,... porque si siempre es lo mismo... ¡psss!... una vez lo has aprendido,... pero el ordenador y todas estas cosas enseñan mucho,... cuesta trabajo, ¡ya lo sé!... a mí, al menos,... pero que sí,... que yo encuentro que me gusta hacerlo...

GD/CO/2/b. APADIS: Personas participantes de uno de estos grupos de trabajo hablando sobre la inclusión de un entorno virtual de aprendizaje en su formación.

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

El concepto de inteligencia cultural desarrollado por CREA (1995-1998), toma como referentes investigaciones en el estudio de la inteligencia como las de Cattell (1971) con el concepto de *inteligencia cristalizada*, las de Michael Cole y Sylvia Scribner (1977) con la aportación de la distinción entre *inteligencia práctica* e *inteligencia académica* o las de Howard Gardner (1983) referidas a las *inteligencias múltiples*. Investigaciones que entre otras contribuciones demostraban cómo el aprendizaje podía estar presente y seguir incrementándose durante la etapa adulta, la existencia de diferentes inteligencias y la presencia de éstas indistintamente del origen, cultura o posición social de la persona.

A partir de este concepto, el BLD adopta una visión más amplia de la inteligencia que va más allá de la valoración única de la académica, centrada en los contextos académicos. Pasa a reconocer otros tipos como la práctica y la comunicativa que lo hacen en las experiencias de la vida. Por todo ello contempla que no se deban valorar únicamente los títulos o conocimientos académicos previos para dar acceso a modalidades blended dentro del aprendizaje adulto.

Así pues, el reconocimiento de la inteligencia cultural de todas las personas y la posibilidad de establecer un diálogo igualitario conlleva que el BLD levante los muros que impiden la entrada de los CNEV como participantes de las actuaciones educativas basadas en las tecnologías y la educación a distancia, así como aquellos otros que también lo hacen respecto a su inclusión en la toma de decisiones durante todas las fases por las que pase el proceso formativo. Para ello contempla medidas presenciales que dirigidas a generar y recoger mediante el diálogo igualitario las aportaciones

surgidas desde la inteligencia cultural que, por lo tanto, generen nuevas aproximaciones más inclusoras dentro del e-learning.

5.4.4. DIMENSIÓN INSTRUMENTAL

Cuando hablamos de dimensión instrumental nos referimos al aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales que constituyen la base para acceder a los demás aprendizajes, y un requisito para tener una formación de calidad (Elboj et al., 2005:109).

Tal y como aportó la educación liberadora, problematizadora (Freire, 1995), una pedagogía basada en el diálogo no implica dejar de lado el compromiso con el aprendizaje. Por lo que el BLD, no sólo no es incompatible con la dimensión instrumental del aprendizaje, sino que está constituye una de sus elementos imprescindibles. El valorar otros tipos de inteligencia, como hemos visto, no debe derivar en que los CNEV desarrollen menos habilidades en lo que su alfabetización digital se refiere.

Por lo tanto, no contempla la aplicación de un currículum de la felicidad diseñado para aumentar la propia imagen de los CNEV respecto a su uso de las TIC pero que reste importancia al desarrollo de los aprendizajes instrumentales. De hecho tenemos que ser conscientes que son las personas que están más excluidas de la virtualidad las que, por su clara conciencia de las TIC como medio para superar su exclusión, plantean más altas exigencias de cara a sus aprendizajes.

Una realidad que, como se muestra en las siguientes citas, se aprecia tanto en el análisis de las actas y conclusiones de los principales eventos educativos del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* como en el trabajo de campo realizado por APADIS:

El aprendizaje de las TIC no es solo saber utilizar el ordenador, los programas básicos del Office, sino que las personas están demandando aprender a utilizar cualquier tipo de tecnología (móvil, y otros medios), además de demandar contenidos como diseños de web, programas de tratamiento de imagen y video, desenvolverse en la búsqueda de información en Internet, su posterior tratamiento y análisis conjunto. III Escuela de Verano: Interacción e igualdad de diferencias. (Salamanca) -2004.

En cuanto a los sueños las personas soñamos que cada vez seamos más y vayamos a más (más escuelas en todo el mundo), de no limitar la edad de las personas que quieren aprender, y de un diálogo a través de videoconferencias o creando páginas Web y redes a través de asociaciones. VIII Congreso de personas participantes en alfabetización (Barcelona) -2006.

J: Windows, Word, PowerPoint, Excel, Photoshop. Incluso aquí se está reclamando hace tiempo un editor de vídeos, ¿vale? Lo de las páginas web funciona con el Dreamweaver, por cierto, lo que hay aquí me parece que es un Eweaver y que de tanto en cuanto se complica. Y también el Premier, que también es otra de las cosas que aquí se está diciendo "hombre, a ver..., a ver si hacemos algo...", pues bueno...

GD/CO/1/a. APADIS: Ex participante y dinamizador de un grupo de trabajo.

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

I: Pues, a mí me interesa mucho porque voy aprendiendo mucho, hago trabajos, hago fotografías, hago trabajos de PowerPoint, incluso estoy en el Pinnacle, o sea, que... Me distraigo muchísimo. Me distrae, me distrae mucho, o sea, que... Porque no tengo más horas para hacerlo que si no me estaría..., yo creo que aprendería muchísimo más. Yo hago todo eso gracias a lo que he aprendido aquí. Todo eso aquí, yo no sabía hacer nada, nada.

E: Yo..., yo tampoco sabía hacer nada y hago algo de PowerPoint, Word y cosas de éstas y..., más o menos hago algo.

L: Pero, luego en casa, ¿lo podéis compartir de alguna forma con...?

E: Sí, yo en casa hago algo de PowerPoint y allí que vengo...

J: Sí. A veces nos mandamos algún que otro mensaje...

L: ¿Un correo electrónico con el grupo?

J: Un correo electrónico, alguna cosita que tenemos que nos gusta, ¡pum!, se la mando a mi compañera, ¡pum!, se la mando a ésta. O sea, que si todas las que tengamos correo, nos damos el correo, pues más cosas podemos intercambiar, ¿no?

GD/CO/1/a. APADIS: Personas participantes dialogando con miembro del equipo Apadis (L)

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

391A: Pues mira, el primer va ser començar a aprendre una mica de Word, després Excel i després una mica de PowerPoint i he vingut a treballs d'aquests..., a grups de treball, he fet una mica de Parques, una miqueta de..., de Pobles i ara estic en Informàtica Avançada i, no sé, sempre m'agrada anar fent alguna cosa per anar aprenent una miqueta més.

OC/3/a. APADIS: Mujer participante

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

Así pues, la introducción de sus voces en la gestión permite que los centros no se queden estancados en ofrecer unos niveles mínimos de aprendizaje, sino replantearlos e incluso superarlos. Como por ejemplo, optar por incluir la formación semipresencial mediada por la tecnología.

Por lo tanto, el BLD parte de una pedagogía de máximos que asume el desarrollo paralelo de múltiples alfabetizaciones y contempla la participación en la formación semipresencial mediada por la tecnología de los CNEV sin imponerles requisitos previos. A este respecto aportaciones desde el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* muestran cómo el uso de la formación a través de las TIC no es incompatible con el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que por lo contrario, produce una mayor motivación ante los aprendizajes de las personas adultas.

No es incompatible el uso del ordenador con la alfabetización en la lectura y la escritura, ya que la informática ayuda y motiva mucho. Conclusiones del VIII Congreso de personas participantes en alfabetización (Barcelona) -2006.

Los CNEV requieren la implementación de acciones inclusivas que contribuyan a que adquieran los aprendizajes instrumentales respecto a las TIC que les posibiliten una mayor inclusión en la Sociedad de la Información. En este sentido tomamos como referencia las aportaciones del proyecto INCLUD-ED y entendemos estas acciones como *aquellas que proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles* (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011).

INCLUD-ED también ha concluido que existen cinco modelos principales de inclusión entre los que se encuentran la ampliación del tiempo de aprendizaje y los grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos. Medidas a tener en cuenta para generar un BLD más inclusivo.

Respecto a la primera de las medidas vemos en el siguiente fragmento la importancia que otorgan los participantes de la Educación de Personas Adultas a disponer de un espacio con ordenadores en un amplio horario en el que puedan encontrar una persona de referencia.

D: Sí, sí, hay horas para formación libre,... autoformación,...
L: Vale, ¿cómo funciona? ... La autoformación es siempre que quieras, hay que pedirlo...
D: No, hay que apuntarse,... hay horas ya específicas,... y siempre hay alguien que te puede ayudar...
L: Muy bien, ¿tú las has usado, alguna vez, estas horas?
D: Todos los sábados.
L: ¿Todos los sábados?
D: Y cuando el sábado está ocupado, vengo el domingo,...
L: Muy bien, y entonces ¿qué horario tiene este aula? porque si vienes también en domingo,...
D: Yo siempre cojo de nueve y media, a once y media, pero hay más,...
L: ¿Hay más?
D: Sí, sí,...hay de once y media a una y media,... y hay por la tarde, que no sé muy bien el horario....
L: De acuerdo,...
D: Y el domingo, también,... entre semana, hay también horas,...

OC/1/a: 439 – 457. APADIS: Persona participante (D) dialogando con miembro del equipo (L)

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

ABE Campus puso en marcha una medida presencial para ampliar este tiempo de aprendizaje y dotar el máximo de posibilidades a las personas que necesitaban un mayor acompañamiento en su andadura hacia la formación semipresencial. En este sentido, se estableció un espacio fijo en el centro dinamizado por profesorado o por personas colaboradoras de la comunidad educativa en el que los participantes que así lo necesitasen podían acudir y encontrar ayuda ante la realización de las actividades on-line:

En la sala de estudio de la escuela se ha reservado un horario en el que todas las personas de la escuela (colaboradores, alumn@s, personas dinamizadoras, etc.) pueden encontrar a dos personas del proyecto que están ahí para resolver cualquier duda de funcionamiento o incidencias del campus. Este espacio se ha convertido a menudo en un lugar de “formación individualizada” ya que l@s

colaboradores han acudido a comentar dudas y han completado allí su formación sobre el campus (AGORA, 2005c:19).

En este espacio, por ejemplo, las participantes de las clases de alfabetización en lectoescritura podían participar en las actividades del entorno virtual con el apoyo de las personas educadoras o u otros agentes de la comunidad educativa para colaborar en su adquisición de aprendizajes y en la generación de un uso más autónomo de las herramientas tecnológicas. Por ejemplo, a partir de acompañarlas en el acceso al espacio dentro del entorno virtual en el que estaban disponibles las actividades digitales de lectoescritura.

GRÁFICO 5.4: Materiales y Recursos del grupo de alfabetización en el entorno virtual ABE Campus



Fuente: Captura de pantalla del entorno virtual de aprendizaje ABE Campus realizada el 19 de enero de 2008

El BLD contempla que tanto en este tipo de espacios, como en otros en los que se lleve a cabo la formación, sean presenciales o virtuales, se debe adoptar un agrupamiento de las personas participantes en grupos heterogéneos inclusivos con reorganización de recursos humanos.

Por ejemplo, la reorganización de los recursos humanos con los que ya cuenta la comunidad educativa permite la participación de personas colaboradoras en los espacios formativos para apoyar en los aprendizajes de las personas adultas. En las clases presenciales, dinamizando las actividades educativas virtuales, realizando materiales digitales, etc.

Three sessions training in the Hotpotatoes program were made during the month of July. The Hotpotatoes is a free program to digitalize contents worldwide used. One of the consequence of this training is that exists in the organization different

people who are able to train in this program to other teachers, volunteer people or people in practices. This fact generates a constant process of training and permanent creation of materials for the virtual campus (AGORA, 2004:24).

De la misma forma, tal y como concluye INCLUD-ED, mediante los grupos heterogéneos inclusivos se puede alcanzar que todas las personas tengan buenos resultados. En este caso, en el uso de las herramientas tecnológicas en su educación.

En algunos grupos heterogéneos es posible que tanto el alumnado con rendimiento alto como el de menor rendimiento obtengan resultados positivos. Además, la interacción, la cooperación y el diálogo entre alumnado con diferentes niveles tienen un efecto positivo sobre la relación entre grupos, el comportamiento y el desarrollo de habilidades sociales (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011:51).

A lo largo del trabajo de campo de APADIS encontramos referencias al aprendizaje colaborativo y al aumento de los aprendizajes a partir de esta agrupación heterogénea de las personas participantes y del fomento consciente por parte de la persona colaboradora o el profesorado de la interacción entre quienes presentan diferentes niveles de habilidades y competencias en TIC. Lo que posibilita que las personas participantes colaboren entre ellas para resolver sus dudas.

456. T: Hemos sido siempre, hemos sido los mismos en dos, en un ordenador, y yo gracias a mi compañera se hacerlo aquí. Yo, en casa, soy más torpe que..., que la una, pero aquí pues me ayuda ella y vamos..., y vamos haciendo en conjunto las dos (...) Pero yo, gracias a la clase en conjunto..., estoy muy contenta de haber venido...

457. I: Una de la otra vamos aprendiendo, si estamos dos...

GD/CO/1/a. APADIS: Personas participantes

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

Aquí tenemos que pasar los trabajos que tenemos,... y no tenemos pasado nada, primero porque yo no sé cómo se pasan, que es un tema que quiero hablar con José, porque él sí que lo hizo,...

OC/2/a: 9-21. APADIS: Persona participante

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

M5: No, que digo que nos ayudamos unas a las otras, también,... para hacer.... pues mira, pica esto, pica lo otro,... nos ayudamos,... unas veces nos acordamos una, y otras veces otra,...

GD/CO/2/b. APADIS: Persona participante.

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

Además, se considera imprescindible crear un clima estimulante basado en expectativas positivas, la selección dialogada de aquello que se desea para la mejor formación y la reflexión, selección y crítica como parte del proceso educativo. (Elboj et al., 2005)

En este ambiente de altas expectativas, selección y reflexión, las personas provenientes de CNEV, pueden intervenir en la concreción de una formación semipresencial mediada por la tecnología de más calidad. Entendiéndola como *la búsqueda de las condiciones óptimas para que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias críticas, profesionales y académicas* (Bartolomé & Aiello, 2006).

5.4.5. CREACIÓN DE SENTIDO

La creación y búsqueda de sentido en una Sociedad del Riesgo como la actual (Beck, 1998) en la que cada vez tenemos más opciones ante las que reflexionar, decidir y elegir se está convirtiendo sin lugar a dudas en una tarea indispensable en todos los ámbitos de nuestra vida.

La cuestión por lo tanto no sólo radica en qué formatos le damos a los cursos, las aplicaciones o tecnologías seleccionadas para la formación sino en el por qué y para qué lo hacemos.

El BLD, tomando como referencia el *Aprendizaje Dialógico*, sitúa en las interacciones entre las personas el origen de la creación de sentido en la formación semipresencial mediada por la tecnología. Es, de hecho, en la base de estas interacciones donde encontramos que un centro educativo de personas adultas encuentre el sentido en buscar recursos y financiación para el diseño y producción de un entorno virtual de aprendizaje que les permitiese participar en la formación virtual,

Una persona que asistía a un grupo de formación cayó enferma y esto le impidió continuar con su formación mientras no fuera capaz de asistir a clase. Su profesora y algun@s de sus amig@s de la escuela le visitaban continuamente y le explicaban qué iba pasando en clase. Sin embargo, no era lo mismo. Por esta razón, toda la gente de este grupo clase soñaron junt@s con introducir en la formación un proceso que hiciera posible que personas que en algún momento de su vida no pudieran acudir a la escuela, pudieran continuar y otra gente en la misma situación continuaran participando en todos los acontecimientos de la escuela desde su propia casa (AGORA, 2005a:3).

Éste es un ejemplo de como la construcción de significado no se produce individualmente sino de forma colectiva y dialógica, en relación con los y las otras dentro de una comunidad.

Cualquier persona a través de este proceso puede reflexionar, encontrar su propio sentido y decidir participar en una práctica que hasta el momento le es ajena, la formación semipresencial mediada por la tecnología. Para ello es importante velar por la superación de las barreras que limitan que cualquier individuo pueda tomar su

propia decisión en igualdad de condiciones con el resto de las personas ya incluidas en la virtualidad.

En este sentido la investigación del Programa Marco de la Comisión Europea recomienda realizar iniciativas que sean significativas para los colectivos que habitualmente tienen más dificultades de acceder al e-learning.

Engage the entire adult population as well as members of selected target audiences (women, the elderly, rural communities, etc.) by letting them try out eLearning applications in environments, which are meaningful for them (eUSER Consortium, 2006c:13).

Hemos ido aportando datos que muestran cómo la necesidad de participar en la formación a través de las TIC es sentida por las personas participantes, tal y como hemos recogido del análisis de las actas de los eventos educativos⁸⁸ o del mismo proyecto ABE Campus,

En los diversos procesos de formación y difusión del Campus en la entidad hemos podido constatar cómo las personas al conocer el proyecto y las implicaciones que tiene en su formación se ilusionan muchísimo ya que sienten claramente que para poder hacer frente a la sociedad actual tienen que adquirir una serie de habilidades y conocimientos relacionados con las TIC y el campus es una oportunidad para hacerlo (AGORA, 2005c:4.)

Como hemos dicho anteriormente, el BLD entiende la creación de sentido como un proceso conjunto entre la reflexión del propio individuo y sus interacciones en el contexto social. La creación de sentido no se deja tan sólo en manos de las personas que participan o no en los cursos o actividades de la formación mediada por la tecnología. En ésta juega también un papel importante la comunidad.

Por lo tanto, no se trata tan sólo de adaptar materiales de los cursos a los colectivos a los que se dirige para que se motiven más. Se deben tomar las medidas necesarias para una creación conjunta de sentido que vaya más allá de los motivos subjetivos y que incluya otros valores como la solidaridad, la cooperación y el intercambio de conocimiento.

A: Jo ho trobo... Jo, molt bé. És una cosa que trobo que..., que va bé per a les persones, eh, perquè veuen el treball que fan, sobretot les persones grans, d'una certa edat. Llavors els fa molta il·lusió, veuen el que han fet i ho poden veure al dia següent, el altre, el altre i "incluso" portar-se'l a casa, que crec que a una senyora amb una perruqueria de la seva filla que no creien que ho hagués fet ella, allò. O sigui, és una cosa..., eh, jo m'he trobat amb una persona, no sé, un dia va vindre a classe, el primer i em va dir que no..., que se n'anava, que no voldria vindre perquè era molt torpe, que ella no aprendria ni res i quan li vaig dir que al final de curs vam penjar un PowerPoint que havia fet aquella persona a l'exposició de l'Escola... Per a ella va ser una cosa molt gran, eh...

⁸⁸ Véase apartado 5.2

A: Em va agradar. És una cosa que enganxa, però no m'agrada més que res per fer-lo jo servir, sinó per poder ensenyar a unes altres persones el que jo havia après i el que podia aprendre i és el que estic fent ara. Estic ensenyant des de l'inici i una miqueta més, poc gaire més d'inici, però..., amb això ja em conformo.

OC/3/a/ Colaborador hablando de la presencia del entorno virtual en el centro.

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

Una medida fundamental para la creación de sentido es que los participantes sientan la formación semipresencial mediada por la tecnología como un proyecto suyo.

Por último muchos participantes de la EBA han encontrado un sentido profundo al campus ya que lo utilizan para crear conocimiento de forma colaborativa. La posibilidad que ofrece el campus de compartir, intercambiar y colgar documentos hace que muchas personas se conviertan en actores de su aprendizaje y ofrezcan conocimientos a sus compañeros, colgando sus trabajos, proponiendo links a páginas de interés, ayudando con las dudas, etc. (AGORA, 2005b:4)

Lo que se puede alcanzar si se genera una participación igualitaria de los CNEV en la toma de decisiones respecto a su propia educación y se plasman sus contribuciones en acciones concretas.

L: "este proyecto ha salido de los participantes,..."

[GD/SO/a/16: 76] Persona participante hablando del entorno virtual

FUENTE: Trabajo de campo de APADIS.

Por ejemplo, mediante las comisiones mixtas, donde cada individuo puede adquirir un compromiso consigo mismo y con los demás que le dote de sentido.

Así pues la reunión y el diálogo entre las personas participantes ha sido el método de trabajo fundamental para conseguir sacar adelante el proyecto y fomentar la ilusión y la participación de las personas. Las personas participantes en la comisión mixta han podido observar a lo largo del proyecto que su trabajo y sus comentarios tenían un impacto claro cuando se modificaban cosas en el campus para ajustarlas a lo que ellos y ellas pedían (AGORA, 2005c:13).

Para lo que, como apuntan otras aproximaciones entre las que se encuentra la siguiente cita, se recomienda que para que ésta tenga sentido ha de ligar sus herramientas tecnológicas (así como entornos virtuales de aprendizaje u otros) al mundo de la vida de las personas.

Technical systems tend to be seen as abstract from social reality. However, closer examination of, and experience with, e-learning's properties suggest the exact opposite. The fact is that technological artefacts and social relations are inextricably intertwined through the "device and meaning, the technical and lifeworld. (...) Social interest can be enhanced by technology. The technical and

lifeworld create a unique social and cognitive presence (Garrison & Anderson, 2003:16).

Por último, hay que tener en cuenta que uno de los momentos de creación de sentido puede ser durante la misma difusión del blended learning en los centros en los que están presentes los CNEV. Es importante realizar esta difusión desde las altas expectativas y mostrando cómo la participación y el éxito en los aprendizajes es algo que está al alcance de todos.

Es necesario que la situación en la que se encuentran no aparezca como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que sólo los limita (Freire, 1995:97).



Jornada de presentación y reflexión sobre el proyecto ABE CAMPUS. El 16 de mayo del 2005 (AGORA, 2005b)

5.4.6. SOLIDARIDAD E IGUALDAD DE DIFERENCIAS

Conceptos como democracia, solidaridad o libertad vuelven a regular las acciones educativas después de haber estado cuestionados por autores postmodernistas como Derrida o Foucault. Las corrientes postmodernas, con conceptos como el deconstruccionismo o la genealogía de estos autores entre otros, ya hace tiempo que han sido superadas (Aubert et al., 2010:75).

Así pues, el BLD parte de que las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones que tengan como constituyente y objetivo la solidaridad. Entendida no sólo como mero intercambio entre los agentes sino como la intervención conjunta en la transformación de las situaciones desiguales que padecen los/las más desfavorecidos.

Se produce algo más que un simple intercambio. El objetivo de la solidaridad también es la transformación de las condiciones culturales y sociales de aquellas personas que menos tienen de entrada. Hay un proyecto igualitario de

transformación social a través de la acción educativa. Al compartir se cambian las estratificaciones de poder cultural, se democratizan los diferentes contextos sociales y escolares y se lucha contra la dualización social (Elboj et al., 2005:106).

Como muestran las actas y conclusiones de los eventos educativos dentro del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*, la solidaridad es la base en la que se están articulando los proyectos en la Educación de Personas Adultas que cuentan con la inclusión de las voces de los y las participantes, CNEV, en sus procesos de gestión. Entre ellos los dirigidos a la formación a través de las TIC.

Reivindicamos el acceso a las nuevas tecnologías y a su aprendizaje para todos y todas, y especialmente para aquellos grupos que encuentran más difícil este acceso y que por lo tanto sufren más el riesgo de exclusión en la sociedad actual. III Congreso de personas participantes en alfabetización (Vitoria, Gasteiz) -2001.

Que en los centros de EPA de los centros penitenciarios se deje utilizar Internet. II Escuela de Verano: Mundialización y diálogo entre culturas. (Barcelona) -2002.

Como se puede observar, se está pidiendo una educación en y a través de las TIC que permita una mayor inclusión para todos los sectores de población que menos oportunidades tienen. Entre éstas la población reclusa. Lo que muestra una adopción de las tecnologías como forma de solidaridad, igualdad y emancipación.

A este respecto, se dedicó específicamente un grupo de discusión en el Congreso de Alfabetización celebrado en el 2006 a reflexionar sobre *¿Cómo pueden ayudar las tecnologías en el diálogo entre culturas y movimientos sociales y educativos de alfabetización?* En este grupo, como recogen las conclusiones, se reconoció el papel que puede aportar las TIC al conocimiento de otras culturas, a romper los estereotipos y las ideas erróneas sobre éstas así como para reclamar un mejor trato de los medios de comunicación respecto a las culturas minoritarias.

El BLD no se rige por motivos economicistas ni corporativos y sí por valores solidarios ya que los primeros legitiman la distribución de los recursos a favor de unos pocos sectores de la sociedad excluyendo a las personas más necesitadas. Mientras que los segundos, luchan por su distribución y reparto priorizando a quienes más los necesitan.

Un enfoque dentro del campo de las tecnologías que, como hemos visto en el estado de la cuestión dentro del apartado 4.5, a su vez recomiendan otros proyectos dirigidos a la promoción de un e-learning social más inclusivo.

Si queremos una Sociedad de la Información que sea realmente inclusiva, las tecnologías digitales han de presentarse unidas inseparablemente a valores, como instrumentos sociales capaces de mejorar la participación democrática y las vidas de las personas (el4ei Consortium, 2004:1).

Por otro lado, el BLD al abrir el aprendizaje del binomio profesorado/alumnado a otros agentes de la comunidad posibilita la creación de redes solidarias en la formación

semipresencial mediada por la tecnología que refuerzan los aprendizajes de los colectivos que más necesidades presentan. Unas redes en las que se incluyen tanto la participación de personas colaboradoras como la solidaridad entre el grupo de iguales. En este sentido, APADIS detalló Red Social como *todos los elementos sociales y humanos que ayudan a tener una relación satisfactoria con las TIC y el entorno virtual* (APADIS, 2007). En este sentido, investigaciones RTD (eUSER Consortium, 2006c:23) han destacado la generalización de “intermediarios” en el acceso a servicios on-line de personas que normalmente no podrían acceder. Sobre todo relacionados con eHealth y e-Government. Los datos aportados por este proyecto situaban que un 42% de usuarios/as de servicios de e-Government eran intermediarios/as en el uso de familiares o amigos. Encontrándose entre los principales perfiles de intermediarios a familiares, amigos/as, ONG, asociaciones o el sector público.

Muy ligado al principio de solidaridad, el BLD incorpora en el sexto de ellos la igualdad de las diferencias como factor indispensable en el que se tiene que orientar la formación semipresencial mediada por la tecnología. En este principio, la igualdad no tiene que conllevar necesariamente la pérdida de las especificidades personales y culturales de los individuos sino que incluye el mismo derecho de toda persona a ser diferente.

La solución que reclaman las culturas excluidas está en consonancia con una perspectiva dialógica orientada al ejercicio del derecho a una educación igualitaria y que, por tanto, debe tener una consideración equitativa de nuestras diferencias (Elboj et al., 2005:124).

Se superan por tanto los discursos basados únicamente en la diversidad que o bien no ven necesario el alcance de la igualdad o bien niegan la posibilidad de alcanzarla. Además de los enfocados únicamente en la igualdad, que imponen así un universalismo en el currículum que imposibilita la representación de la diferencia y por tanto la identificación de las culturas en la educación.

El BLD contempla el papel activo de personas procedentes de diferentes culturas y distintas edades en la autoría de los contenidos, la tutorización online y la organización de la formación. A fin de incluir ésta diversidad tanto en las herramientas tecnológicas, en el programa, como en los materiales de la formación.

Por ejemplo, durante el proyecto ABE CAMPUS, un hombre árabe, participante y voluntario de la entidad decidió crear materiales para la enseñanza de su idioma en el centro. Una práctica que sigue las recomendaciones del *Manifiesto por una educación intercultural de personas adultas en Europa*,

Es importante y necesario que se facilite el acceso equitativo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La educación intercultural debe favorecer el uso igualitario de los distintos recursos tecnológicos diseñados para el aprendizaje de

lenguas (programas de aprendizaje de lenguas por ordenador, Internet, radio, televisión) (FACEPA, 2003:4).

Por lo tanto, una vez más, la implicación de toda la comunidad en la gestión de la formación es un aspecto básico para conseguir que la igualdad de las diferencias sea un hecho. Por lo que se recomienda incentivar la presencia de personas de distintos perfiles en la toma de decisiones.

5.5. A MODO DE RESUMEN: EL MODELO DE BLENDED LEARNING DIALÓGICO. PRINCIPALES APORTACIONES.

A lo largo de la tesis doctoral hemos detallado diferentes aproximaciones a la participación en lo que respecta al e-learning, a la CMO u otros ámbitos relacionados.

El BLD parte del hecho de que la formación a distancia mediada por la tecnología debe abrirse a transformaciones como las que hemos ido presentando a la vez que hacerlas extensibles a todas las personas, sobre todo a las más excluidas de la virtualidad. Para lo que aportan siete principios pedagógicos que, a su vez, se dirigen a contribuir a que éste no siga estando únicamente en manos de una élite cultural.

Como hemos mostrado, existen evidencias que muestran cómo agentes de la propia ciudadanía están solicitando la apertura del e-learning. Como, por ejemplo, las personas participantes en la Educación de Personas Adultas que están reclamando, como derecho, tanto su acceso como su formación a través de las TIC desde un contexto educativo que promociona la inclusión de sus voces⁸⁹.

*Es fundamental una Educación de Personas Adultas que potencie los **valores** humanos como la solidaridad, el principio de igualdad, de respeto, de apoyo mutuo, de libertad de todas las personas adultas para **decidir y participar**. Una Educación de Personas Adultas que parta del **diálogo** para construir un mundo más **justo** y en paz (Triornadas en EDA Bilbao, 28 de junio de 2003).*

Así pues, el BLD responde a la necesidad detectada de abrir el e-learning a las necesidades de otros colectivos⁹⁰ y para ello toma el relevo de las reivindicaciones realizadas desde el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*.

Éste no se origina bajo motivos economicistas sino que lo hace a partir de querer contribuir al logro de una sociedad más justa en la que todos y todas tengamos las mismas posibilidades de sentirnos y estar implicados e implicadas en la actual sociedad. Incluida la formación a distancia mediada por la tecnología.

⁸⁹ Véanse apartado 3.5.3. así como los de este capítulo.

⁹⁰ Véanse apartados 4.3.

Uno de los aspectos que caracterizan en mayor manera al BLD y que lo dotan de significación, es que se sustenta no en los aspectos tecnológicos sino en un enfoque construido a partir dos proyectos de investigación, ABE Campus y APADIS (ABE CAMPUS Project, 2003-2005; Proyecto APADIS, 2006-2007)

Como hemos visto en el apartado 3.3.1, esta aproximación de ir a hombros de los gigantes dentro del e-learning ha ido tomando cada vez más fuerza dentro del el e-learning (Conole et al., 2004) y, como algunos autores apuntan, es un factor clave para la superación de la fractura digital.

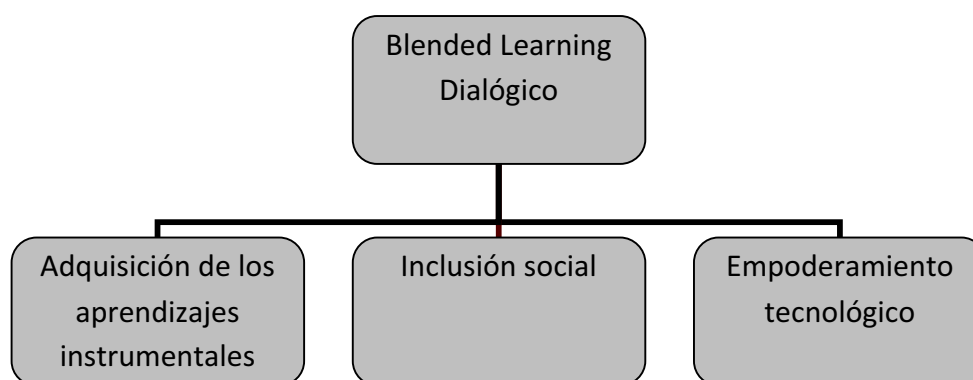
Technological development may not automatically, lead to broadly-based socially inclusive lifelong e-learning, nor indeed does it guarantee that e-learning/ICT will always be used in these ways. Without a clear, socially-based rationale, and set of guiding principles the promise may/will lead to a widening gap in access between different groups (O. Fathaigh, 2003:7).

Con esta visión hemos centrado el desarrollo de la formación semipresencial mediada por la tecnología en determinar un modelo dirigido a incrementar el nivel de participación e inclusión de los CNEV en esta formación.

Una aproximación que realizamos a partir de tres ejes transversales:

- La adquisición de los aprendizajes instrumentales. Sin la adquisición de los aprendizajes instrumentales, cualquier modelo pedagógico carecería de sentido ya que es indiscutible que todas las personas debemos desarrollar las habilidades que nos permitan enfrentarnos a la Sociedad de la Información de forma autónoma.
- La inclusión social. Al tomar el camino de la reducción de las desigualdades sociales en la formación mediada por la tecnología establecemos un modelo dirigido a la superación de las desigualdades sociales.
- El empoderamiento tecnológico. Relacionado más con la transformación social que con el acceso puramente individual a las TIC (López & Serrano, 2006).

GRÁFICO 5.5: Ejes del Modelo del BLD



Fuente: Elaboración propia

A partir de estos tres ejes se establecen una serie de elementos que definen y caracterizan a este modelo. En concreto:

1. Se dirige específicamente a CNEV.
2. Pasa del concepto de estudiante al de participante de la educación. Por lo que amplía el concepto de participación.
3. No establece ningún tipo de requisito previo para participar en la formación semipresencial mediada por la tecnología.
4. Ofrece la posibilidad de contar con la participación de las personas a las que se dirige, dentro y fuera de su virtualidad.
5. Y se desarrolla e implica a toda la comunidad entendiéndola no sólo como destino de la enseñanza, sino como fuente de ese aprendizaje.

A continuación desarrollaremos cada uno de estos elementos:

1. Se dirige especialmente a personas pertenecientes a los colectivos desfavorecidos normalmente excluidos de la virtualidad (CNEV). Es decir, tal y como hemos definido anteriormente en el apartado 1.5,

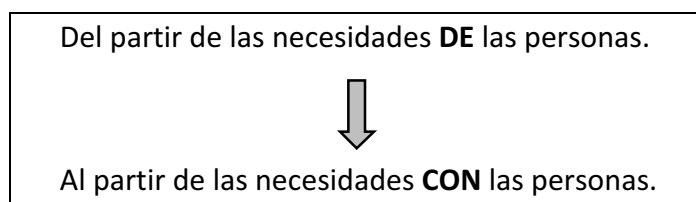
Aquellos formados por personas adultas que por razones sociales, educativas o económicas ocupan los sectores más desfavorecidos de la fractura digital y por lo tanto en riesgo de exclusión social. Es decir, aquellas personas de grupos vulnerables que no tienen acceso a Internet y a las TIC o que si lo tienen, no han tenido la oportunidad de desarrollar las competencias y habilidades necesarias para participar autónomamente en los flujos de información disponibles en la virtualidad (generando, analizando, seleccionando y procesando la información).

2. Una de las mayores innovaciones del BLD es, sin lugar a dudas, que pasa de la concepción de estos colectivos como estudiantes a participantes de la educación, para lo que toma como referencia las aportaciones del *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* y los principios del *Aprendizaje Dialógico*. Como hemos dicho anteriormene en el apartado 3.5.3.,

Los y las estudiantes pasan a ser personas participantes que dejan de ser meros objetos en los que depositar el conocimiento para ser considerados como sujetos autónomos y responsables capaces de intervenir en los procesos de toma de decisiones del proceso educativo.

Es decir, se trata de pasar de los discursos que inciden en la necesidad de “pensar en” las necesidades de los colectivos a los que se dirige la formación, a aquellos otros que lo hacen basándose en “pensarla con” éstos.

GRÁFICO 5.6: De personas estudiantes a participantes



Fuente: Elaboración propia.

3. Este enfoque adquiere especial relevancia puesto que se dirige a los CNEV.

Colectivos a los que el BLD no plantea “hacerles llegar” la formación semipresencial mediada por la tecnología sino construirla con ellos. Para lo que no establece ningún tipo de requisito previo para la implicación de una persona en ésta y en la gestión de todas y cada una de las fases por las que puede pasar la formación a distancia mediada por la tecnología (ya sean actividades online como offline). Puesto que partimos de que,

No se puede silenciar la voz de ninguna persona o colectivo por su poco poder adquisitivo o sus pocas oportunidades escolares (Flecha, 1997:19).

Como hemos visto, uno de los problemas a los que se enfrenta el e-learning inclusivo es lograr su extensión a todas y cada una de las personas que componemos nuestras sociedades. Sin excepción. Situación que se recoge en las indicaciones y recomendaciones de las políticas e investigaciones realizadas en la materia⁹¹.

Sin embargo, a pesar de estas recomendaciones seguimos encontrando que gran parte de las experiencias en e-learning siguen estableciendo implícita o explícitamente como necesario que los colectivos destinatarios posean una serie de destrezas y habilidades para poder participar en los cursos y actividades online. Requerimientos totalmente indispensables en la mayor parte de la formación a distancia mediada por la tecnología. Es decir, pensada desde y para personas multialfabetizadas.

Un enfoque que sigue poniendo barreras a la llamada e-inclusión y que es seguido, como hemos detectado en el análisis del estado de la cuestión, incluso por aproximaciones (Forman, Nyatanga, & Rich, 2002) que a pesar de ver en el e-learning una vía que puede superar el concepto bancario de la educación (en la cual toman la teoría del pedagogo Paulo Freire como referencia), de incentivar la igualdad de oportunidades, la libertad a aprender o la diversidad educativa, dirigen estas aportaciones a los y las estudiantes que han adquirido previamente las habilidades para aprender a aprender⁹².

⁹¹ Véase el apartado 3.2. y 4.5.

⁹² Definidas por los autores como: organizarse para gestionar responsabilidades sociales y académicas, cuestionar para explorar la nueva información, disponer de la suficiente independencia para trabajar solo/a, involucrarse en el

The shift to active learning also means that only those learners who have acquired skills to learn how to learn will be most suited to all the approaches discussed in this article (Forman et al., 2002:82).

La pedagogía de Paulo Freire es una pedagogía de máximos, de altas expectativas. El denunciar el paso de una educación bancaria a una liberadora mediante el e-learning es un gran y necesario paso. Sin embargo, el cambio de medio en el que articular la educación (de las tecnologías tradicionales a las nuevas) no conlleva por sí sólo la transformación de los planteamientos pedagógicos opresores.

Para ser fiel a la educación liberadora y problematizadora impulsada por Freire (1995) es necesario dar un paso más y, desde la transformación del sistema desigualitario que rodea al e-learning, partir de la base que todas las personas pueden formar parte de un método de blended learning sin establecer como requisito indispensable el haber adquirido cualquier competencia académica o tecnológica.

Claro está que el tener esas habilidades facilita en gran manera la autonomía en el entorno virtual y éste tiene que ser el gran objetivo de la formación. Sin embargo, no podemos seguir excluyendo a las personas que no cumplen esos requisitos previamente. Hay que pensar métodos que desarrollen esas habilidades a través de temas y prácticas generadoras que estén vinculadas a los intereses de las personas. Eso es lo que propone el BLD al tomar como referencia las aportaciones de los proyectos analizados y sintetizadas en la siguiente cita de ABE Campus.

De hecho una de las cosas que se está observando es que muchas personas se han acercado por primera vez a un ordenador gracias al interés que el campus ha despertado en algunos grupos (un ejemplo concreto de esto es el grupo de sevillanas: este grupo de baile hizo unas fotos de la presentación de su baile y la Asociación las colgó en el campus; al saber que podían verlas en el ordenador el grupo de sevillanas, formado principalmente por mujeres adultas que no habían tocado en su vida un ordenador, pidieron una sesión en el aula de ordenadores para aprender a entrar en el campus y ver las fotos) (AGORA, 2005b:15).

Así pues, el BLD hace extensible la formación a distancia a través de la tecnología tanto a personas adultas sin titulaciones como a personas que desean continuar con su formación a pesar de que ya cuenten con algún tipo de acreditación. Aunque pone especial énfasis en las primeras al ser las que más riesgo de exclusión social padecen.

Para ello propone dinamizar todos los recursos de los que dispone la comunidad educativa a fin de desplegar los medios necesarios que hagan posible que tanto las personas que no saben leer ni escribir como las que de una forma u otra ya se han iniciado en las tecnologías pero que continúan normalmente excluidas de la virtualidad, puedan tener las mismas posibilidades de empoderarse tecnológicamente.

aprendizaje en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y saber identificar y cuantificar cada aprendizaje para la evaluación necesaria.

4. La selección de un modelo de blended learning ofrece una gran variedad de opciones de desarrollar la formación. Concretamente en su aplicación con CNEV permite ante todo que éstos puedan empezar a beneficiarse de la educación a distancia a través de las TIC.

Sin embargo, la utilización de estos modelos híbridos de aprendizaje pueden ir mucho más allá, puesto que permiten, como hemos presentado en los apartados anteriores, potenciar una mayor implicación de los y las participantes en la formación mediante la implementación de acciones presenciales que les permitan adquirir un verdadero protagonismo en la gestión de su propia formación.

Así pues, el BLD parte de la semipresencialidad como método que ofrece la posibilidad de contar con la participación de las personas a las que se dirige, dentro y fuera de su virtualidad, en cada una de las fases por la que pasa la formación a distancia a través de las TIC. Incluido, si se da el caso, el diseño e implantación de la tecnología en los centros.

El estado de la cuestión realizado muestra cómo éste es un aspecto innovador dentro de la concepción actual de la formación a distancia mediada por la tecnología.

5. En último lugar, el BLD extiende la formación más allá del propio grupo clase y la vincula a la acción conjunta de la comunidad educativa.

Como hemos visto anteriormente, existen aproximaciones que están poniendo énfasis en una construcción del aprendizaje que se extiende más allá del grupo clase y que se construye en comunidad. Por ejemplo, el *Personal Learning Environment*⁹³. A pesar de que estas aproximaciones se centran en las comunidades meramente virtuales.

La introducción del Blended learning permite vincular el *Aprendizaje Dialógico* tanto a acciones virtuales como presenciales, con lo que posibilita la intervención en los aprendizajes de cualquier miembro de los centros educativos en los que están presentes los CNEV.

El Modelo de BLD parte de una concepción de la comunidad que no sólo la sitúa como destino de la formación sino también como fuente de los aprendizajes. Así pues, contempla el centro educativo como una *Comunidad de Aprendizaje* (Elboj et al., 2005) en la que todo el mundo tiene algo a aportar para alcanzar el éxito en los aprendizajes de las personas más excluidas de la virtualidad.

Es importante abrir los proyectos de TIC a toda la comunidad educativa, incluidas las personas voluntarias. La experiencia y el conocimiento de esta diversidad de personas ha de ser visto como una oportunidad, y no como una amenaza, de enriquecer el proyecto (AGORA, 2005c:6).

⁹³ Véase apartado 4.4.

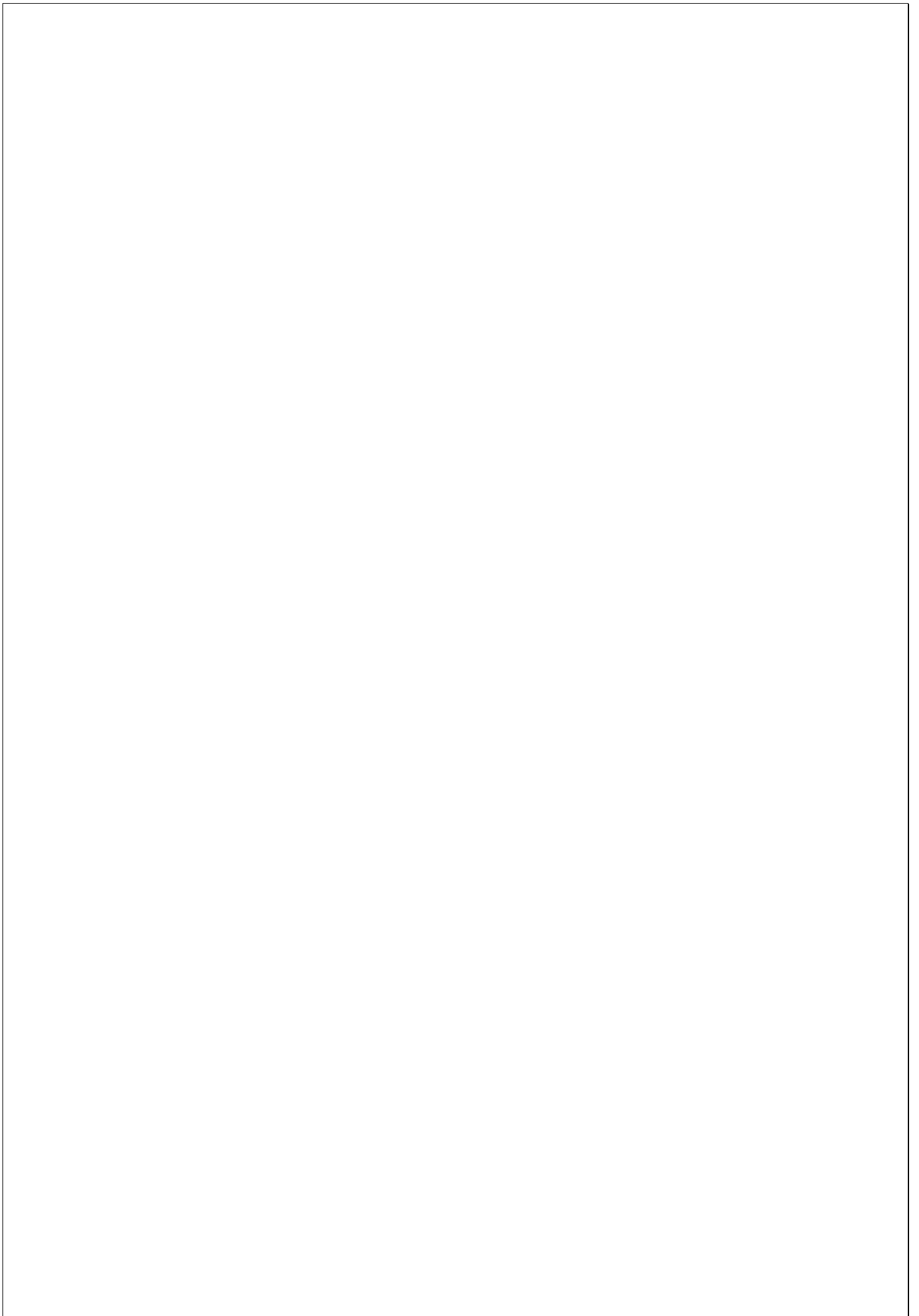
En definitiva, éste es un modelo que como se puede ver en la tabla *Rasgos presentes en la vertiente más inclusiva del e-learning*⁹⁴ responde a las principales características extraídas del análisis de iniciativas de e-learning dirigido a CNEV y que, a su vez, propone un acercamiento al estudio y concreción de la participación en el e-learning que va más allá de las aproximaciones usualmente realizadas⁹⁵.

Por todo ello y a modo de conclusión podemos concluir que éste es un *e-learning que genera elevados niveles de inclusión al proponer un concepto de participación que amplía las posibilidades de implicación de los colectivos a los que se dirige* puesto que:

- Rompe el desnivel entre profesorado y las personas adultas participantes e incorpora sus voces en todas las fases por las que puede pasar la formación semipresencial mediada por la tecnología. Incluido el desarrollo de la tecnología.
- Abre la participación en la formación semipresencial mediada por la tecnología a la comunidad educativa e incluye sus tres tipos de participación que promueven una mayor inclusión social: decisoria, evaluativa y educativa. INCLUD-ED
- Contempla modelos de inclusión como la ampliación del tiempo de aprendizaje y los grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos. INCLUD-ED

⁹⁴ Véase apartado 4.6.1.

⁹⁵ Véanse apartados 3.3., 4.1, 4.2., 4.3, 4.4, 4.5.



CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

A continuación analizaremos como se corrobora la hipótesis principal y las subhipótesis planteadas a través de los objetivos definidos en esta tesis doctoral.

Para ello en primer lugar sintetizaremos las aportaciones de los principales capítulos de esta tesis doctoral en lo que se refiere a la consecución de los objetivos. Los capítulos tercero, cuarto y quinto.

CAPÍTULOS TERCERO Y CUARTO

Las aportaciones recogidas en los capítulos tres y cuatro han presentado el estado de la cuestión respecto al estudio de la inclusión y la participación dentro del e-learning en la Educación de Personas Adultas en la sociedad actual.

Así pues en estos capítulos:

- Han sido incorporadas las referencias teóricas de la comunidad internacional sobre conceptos básicos en la elaboración de esta tesis así como políticas y directrices europeas.
- Se ha aportado una delimitación conceptual sobre la formación a distancia mediada por la tecnología.
- Se ha abordado el papel de las TIC como medio para la inclusión social.
- Se ha presentado el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* como contexto en el que se incrementa el nivel de inclusión y la participación de las personas habitualmente excluidas en el modelo de e-learning.
- Se ha abordado el análisis de la participación en la formación mediada por la tecnología a partir de varias aproximaciones como las comunidades virtuales, la CMO, las redes sociales o el diseño participativo.
- Se han recogido actuaciones realizadas para la inclusión de CNEV en el e-learning.

Lo que muestra el cumplimiento de los objetivos 1 y 3 de esta tesis doctoral:

O1: Recoger actuaciones que se están realizando para la inclusión de colectivos normalmente excluidos de la virtualidad en el e-learning.

O3: Determinar el incremento del nivel de participación e inclusión impulsado desde el Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas, sin necesidad de ningún requisito previo en todas las etapas.

A continuación, pasaremos a concretar las aportaciones de los principales apartados de estos capítulos que han contribuido en la demostración de la hipótesis y subhipótesis de investigación⁹⁶:

- 1. Apartado 3.2. TIC como medio para la inclusión social.** Hemos recogido las aportaciones que se están realizando a través del análisis de políticas europeas y la presentación de resultados del proyecto RTD del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea *e-User*⁹⁷ (2004-2007). Investigación realizada para el estudio de los servicios on-line en Europa, entre ellos los dirigidos al e-learning. Lo que nos ha permitido establecer que uno de los mayores riesgos del e-learning es que continúe dando opciones sólo a perfiles concretos de la población con elevados conocimientos, habilidades digitales así como con disponibilidad de uso de conexiones de banda ancha.
- 2. Apartado 3.3. Delimitación conceptual de la formación a distancia mediada por la tecnología.** Hemos incorporado referencias teóricas de la comunidad internacional sobre conceptos que consideramos básicos en la elaboración de esta tesis. De esta forma hemos recogido modelos teóricos más focalizados en los procesos educativos y sociales que en los tecnológicos y que están apostando por una mayor interdiscipliniedad en el ámbito. Modelos que aunque no han sido diseñados específicamente para la inclusión de los CNEV, y responden por tanto a los grupos y a la oferta generalizada del e-learning, nos han permitido partir de bases sobre las que proponer un modelo que genere más inclusión y participación en lo que se refiere a los CNEV. Aquellas que reclaman una mayor presencia en el e-learning de los componentes comunicativos, sociales y educativos, así como otras que han investigado los beneficios de las formas blended respecto a otras puramente online.

Contexto básico para la demostración de la subhipótesis 2, 3 y 4 de esta investigación.

⁹⁶ Algunos apartados, a pesar de no haber respondido a ninguna subhipótesis específica, han aportado el marco teórico necesario para desarrollar la investigación.

⁹⁷ Financiado por la Comisión Europea dentro de la prioridad 1.1.2. *Information Society Technologies (IST)*.

3. **Apartado 3.4.** *Delimitación conceptual de la Educación de Personas Adultas.* En este apartado hemos definido conceptos básicos poder situar la detección de actuaciones exclusoras e inclusoras dentro de la Educación de Personas Adultas. Hemos revisado el estado de la cuestión a nivel europeo y entre otras cuestiones se ha detectado la necesidad de crear actuaciones dentro del e-learning que respondan también a la educación no formal o el reconocimiento de la experiencia.
4. **Apartado 3.5.** *El Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas como contexto para la inclusión y la participación de los CNEV en la educación a distancia mediada por la tecnología.* Hemos delimitado este modelo dentro de las aproximaciones de la educación a lo largo de toda la vida y de la Educación de Personas Adultas a partir de analizar perspectivas exclusoras e inclusoras dentro de este ámbito educativo. Contexto que ha demostrado tener éxito en la inclusión y participación de CNEV. El análisis de sus principales características nos ha permitido partir de acciones que promueven el incremento del nivel de participación e inclusión de las personas adultas en su educación (CNEV) al introducir sus voces también en la gestión y la toma de decisiones.

Contexto básico para la demostración de la subhipótesis 1, 2, 3 y 4 de esta investigación.

Apartados 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 y 4.5⁹⁸ Nos hemos centrado en el análisis de la participación en aproximaciones extendidas dentro del e-learning. Se han presentado aportaciones realizadas desde las comunidades virtuales, la CMO o las redes sociales. A la vez que se ha analizado la participación de los CNEV en el diseño de la tecnología. La revisión de la literatura muestra cómo los acercamientos actuales ofrecen posibilidades respecto a la participación que, sin embargo, están a disposición de personas que han adquirido previamente los conocimientos y las habilidades necesarias para interactuar en la virtualidad. Se ha obtenido un marco comparativo en el que realizar el análisis posterior, a lo largo del capítulo 5, de la participación de las y los estudiantes y de la comunidad educativa en el Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas y los proyectos ABE Campus y APADIS. *Contexto básico para la demostración de las subhipótesis 1, 2, 3 y 4 de esta investigación.*

⁹⁸ Virtualidad. Comunidades virtuales y educación. Exclusión virtual; ¿Qué se entiende por participación online de los estudiantes?; ¿Qué ocurre con el blended learning respecto a la participación?; Entorno de Aprendizaje Personal; Participación de los CNEV en el diseño de la tecnología educativa para la formación semipresencial.

Apartado 4.6. Apertura del e-learning a otros colectivos. El análisis de la literatura, de los proyectos y actuaciones contemplados a lo largo de este apartado nos ha permitido extraer una serie de rasgos presentes en esta vertiente más inclusiva del e-learning dirigida a colectivos desfavorecidos. Un contexto que hemos tenido en cuenta en la posterior realización del Modelo de BLD planteado. *Contexto básico para la demostración de las subhipótesis 1, 2, 3 y 4 de esta investigación.*

CAPÍTULO QUINTO

El capítulo quinto se ha centrado en validar y definir un Modelo de BLD que incluye la voz de CNEV. Para ello se han recogido y analizado distintos datos como, por ejemplo, los principios del *Aprendizaje Dialógico*, las contribuciones realizadas desde el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas* y los proyectos ABE CAMPUS y APADIS.

En éste se ha propuesto articular las medidas necesarias dentro de la comunidad educativa para que los CNEV puedan gozar de las mismas oportunidades de participar en la formación semipresencial mediada por la tecnología que el resto de la ciudadanía.

En este capítulo se han continuado desarrollando los objetivos 1, 2, 3 y 4 de esta tesis doctoral:

O1: Recoger actuaciones que se están realizando para la inclusión de colectivos normalmente excluidos de la virtualidad en el e-learning.

O2: Analizar la participación de los diferentes agentes implicados en el e-learning (profesorado, participantes, personal técnico, etc.) en dos proyectos de investigación (ABE CAMPUS y APADIS) que siguen los principios del Aprendizaje Dialógico.

O3: Determinar el incremento del nivel de participación e inclusión de las personas habitualmente excluidas en el modelo de e-learning impulsado desde el Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas, sin necesidad de ningún requisito previo en todas las etapas.

O4: Definir un Modelo de BLD que incluya la voz de colectivos normalmente excluidos de la virtualidad durante todo el proceso.

Su realización, junto con los datos aportados a lo largo de los capítulos anteriores, ha permitido confirmar la hipótesis general de la investigación:

(H) El Modelo de BLD genera elevados niveles de inclusión al proponer un concepto de participación que amplía las posibilidades de implicación de los colectivos a los que se dirige.

Así como las cuatro subhipótesis:

S1. Los CNEV son capaces de utilizar, gestionar y diseñar sus modelos de e-learning en el contexto adecuado.

S2. La apertura del e-learning a CNEV repercute en el concepto de participación asociado hasta el momento en el e-learning.

S3. La incorporación de las voces de los distintos agentes a lo largo de todo el proceso del e-learning genera mayores niveles de inclusión.

S4. Los principios del Aprendizaje Dialógico aplicados al e-learning fomentan su apertura a otros colectivos al aportar una metodología efectiva en la inclusión de otras voces.

A continuación, pasaremos a repasar las aportaciones de los principales apartados de estos capítulos que han contribuido a demostrar las hipótesis y subhipótesis:

1. **Apartado 5.2.** *Un marco para definir el Blended Learning Dialógico.* Hemos delimitado varios apartados con la finalidad de definir las bases del Modelo de BLD. En primer lugar hemos visto cómo la aplicación del *Aprendizaje Dialógico* hizo posible un modelo educativo específico en la Educación de Personas Adultas que abría la participación de las personas participantes y de la comunidad educativa en su formación, el *Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*. Al introducir los análisis de proyectos y aportaciones realizados desde este modelo, hemos podido determinar el incremento del nivel de participación e inclusión de las personas habitualmente excluidas de la formación mediada por la tecnología. Para ello tomamos como referencia los modelos generalizados dentro del e-learning y las actuaciones más inclusivas detalladas en los capítulos anteriores. Los datos muestran cómo desde este modelo los CNEV llevan años reclamando y ejerciendo su derecho a tener una mayor presencia en la toma de decisiones de sus procesos formativos y de la inclusión en su educación de la formación mediada por la tecnología. En segundo lugar, hemos presentado los proyectos ABE CAMPUS y APADIS para contextualizar el análisis realizado en el apartado siguiente.

Contexto básico para la demostración de las subhipótesis 1, 2, 3 y 4 de esta investigación.

2. **Apartado 5.3.** *Presencia de formas de participación de la comunidad de INCLUD-ED en los proyectos ABE Campus y APADIS.* Hemos aportado datos que muestran la presencia en ambos proyectos de los tres tipos de participación de la comunidad que promueven una mayor inclusión social, reducen las desigualdades y contribuyen al éxito escolar (INCLUD-ED Consortium, 2011). Lo que nos ha

permitido sentar las bases para definir un Modelo de BLD que genera altos niveles de inclusión. Además, este análisis nos ha permitido definir un Modelo de BLD en el que se contempla la inclusión de las voces de los CNEV en todas las fases de la formación semipresencial mediada por la tecnología.

Contexto básico para la demostración de las subhipótesis 1, 2, 3 y 4 de esta investigación.

3. **Apartado 5.4. Principios del Blended Learning Dialógico.** Dentro de cada principio hemos presentado la conceptualización teórica y ofrecido orientaciones pedagógicas que muestran posibles aplicaciones dentro de la formación semipresencial mediada por la tecnología con CNEV. Nos hemos basado en los resultados y trabajo de campo de ABE Campus y APADIS así como en las reivindicaciones y aportaciones presentes en los documentos analizados de eventos educativos *del Modelo Social de Educación Democrática de Personas Adultas*. Hemos visto cómo el *Aprendizaje Dialógico* está posibilitando una mayor implicación de las personas participantes en su educación, incluida la formación mediada por la tecnología.

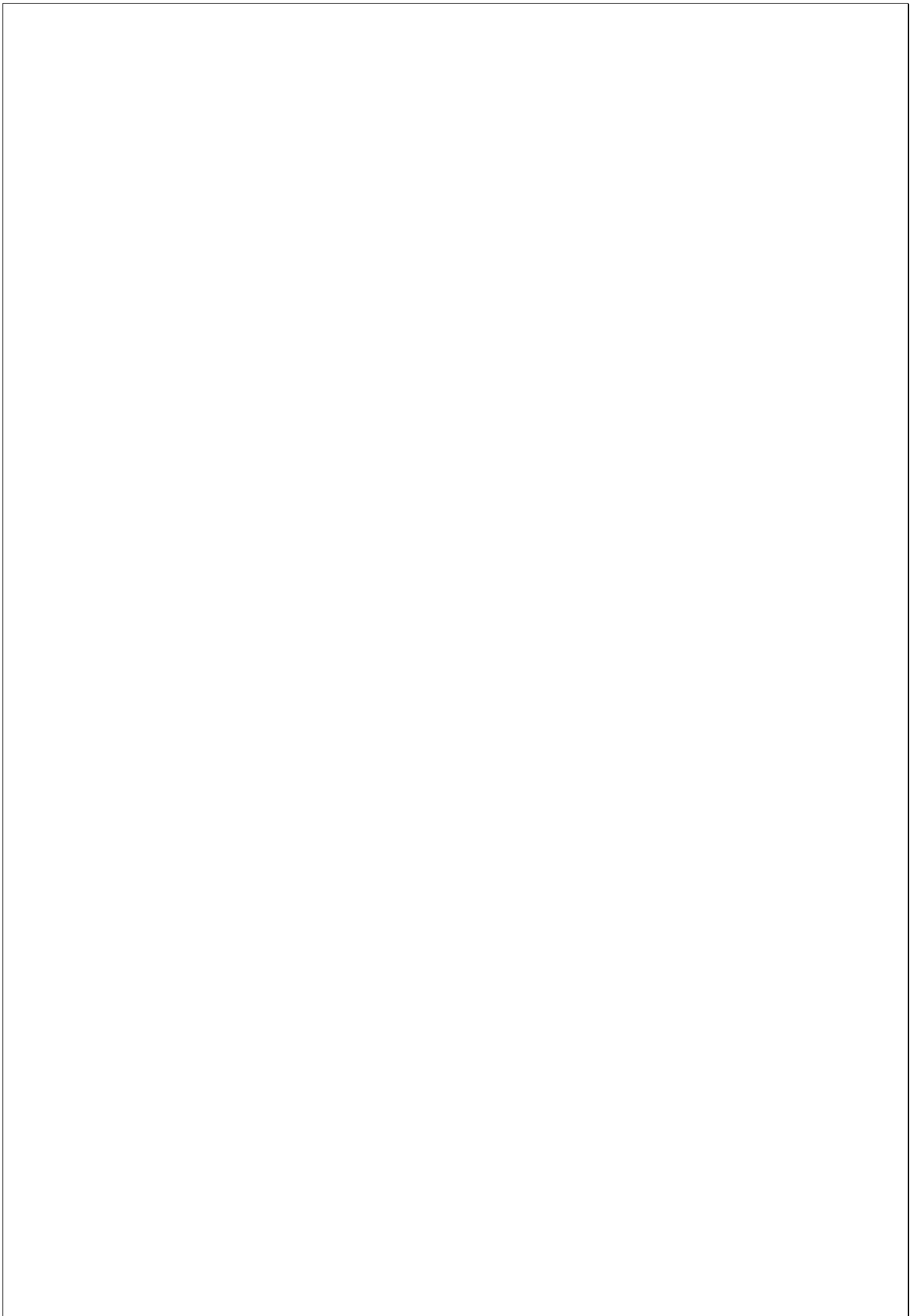
Contexto básico para la demostración de las subhipótesis 1, 2, 3 y 4 de esta investigación.

4. **Apartado 5.5. A modo de resumen: El Modelo Blended Learning Dialógico. Principales Aportaciones.** Finalmente hemos resumido y sistematizado las principales aportaciones del BLD que hemos analizado y validado en apartados anteriores.

Contexto básico para la demostración de las subhipótesis 1, 2, 3 y 4 de esta investigación.

A modo de conclusión, hemos de tener presente que como hemos mostrado a lo largo de esta tesis doctoral, a pesar de que el e-learning es una necesidad sentida y reclamada por CNEV sin embargo éste aún sigue dando una mayor respuesta a las élites culturales. A pesar de que se encuentran iniciativas dirigidas a introducir formas de e-learning con CNEV, su extensión a estos colectivos sigue siendo una aproximación minoritaria en lo que a la disciplina se refiere.

Por ello, ahora corresponde a la formación mediada por la tecnología continuar dando un paso más allá de enfoques meramente reproduccionistas (Bourdieu & Passeron, 2001) y desde una perspectiva transformadora articular las medidas necesarias para que CNEV puedan superar las numerosas barreras a las que deben enfrentarse.



FUENTES CONSULTADAS

- Abbott, C. (2007). *E-inclusion: Learning difficulties and digital technologies*. Bristol: Future Lab.
- ABE CAMPUS Project. (2003-2005). *Virtual adult basic education communities in Europe*. Minerva Action. Socrates Program. European Commission.
- ACTIC. (2013). *Acreditació de competències en tecnologies de la informació i la comunicació*. Retrieved 04/29, 2013, from: <http://www20.gencat.cat/portal/site/actic>
- AGORA. (2004). *Participative development of virtual campuses in ABE*. Second Report. Resultado del proyecto para el Programa Sócrates de la Unión Europea ABE CAMPUS: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe.
- AGORA. (2005a). *Guía para fomentar la participación en el uso de las nuevas tecnologías en la educación básica de adultos*. Resultado del proyecto para el Programa Sócrates de la Unión Europea ABE CAMPUS: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe.
- AGORA. (2005b). *Informe de difusión de la entidad española*. Resultado del proyecto para el Programa Sócrates de la Unión Europea ABE CAMPUS: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe.
- AGORA. (2005c). *Informe nacional: Impacto del campus virtual en EBA en los diversos proyectos nacionales. España*. Resultado del proyecto para el Programa Sócrates de la Unión Europea ABE CAMPUS: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe.
- AGORA. (2013). ¿Quiénes somos? Apartado de la página web de la Asociación de Personas Participantes Ágora. Retrieved Mayo/06, 2013, from: <http://www.edaverneda.org/agora/es/quienes-somos>
- Aiello, M., & Willem, C. (2004). El blended learning como práctica transformadora. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 23 (Monográfico Blended Learning), 01/05/2013-5; 21. Retrieved from: http://www.lmi.ub.es/te/any2004/documentacion/2_aiello.pdf
- AIMC. (2012). *Audiencia de internet. Abril/Mayo de 2012*. Madrid: AIMC-EGM.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Paper presented at the *Congreso sobre la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación y Universidades. San Sebastián.
- Anastoska-Jankulovska, M., Jankulovski, J., & Mitrevski, P. (2012). Accessibility and inclusion in e-learning. Paper presented at the *ICT Innovations 2012 (Editors Smile Markovski and Marjan Gusev)*, 469-478.
- Área, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Augar, N., Raitman, R., & Zhou, W. L. (2004). From E-learning to virtual learning community: Bridging the gap. *Advances in web-based learning - icwl 2004* (pp. 301-308)

- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista De Medios y Educación*, 23 (Monográfico Blended Learning), 01/05/2013. Retrieved from: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>
- Bartolomé, A., & Aiello, M. (2006). Nuevas tecnologías y necesidades formativas. Blended learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual. *TELOS. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 67, 01/05/2013. Retrieved from: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=67.htm>
- Bartolomé, A., & Mercader, A. (2006). La distancia no es el olvido. Apuntes al hilo de la mediación educativa hoy. *TELOS. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 67, 01/05/2013. Retrieved from: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=1&rev=67.htm>
- Baudrillard, J. (1991). *La guerra del golfo no ha existido*. Barcelona: Anagrama.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2001). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1997). *Modernidad reflexiva. Política, transición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Bernstein, B. (1993). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Broadbent, B. (2002). *ABC's of e-learning: Reaping the benefits and avoiding the pitfalls*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Brownlee, C. (2012). Fostering older people's digital inclusion to promote active ageing. *Elearning Papers. Elearningeuropa.info*, 29, 29/04/2013. Retrieved from: <http://www.elearningeuropa.info/en/article/Fostering-Older-People%E2%80%99s-Digital-Inclusion-to-Promote-Active-Ageing>
- Bruner, J. S. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance Education*, 13(2)

- Burgos, D., Hummel, H., Tattersall, C., Brouns, F., & Koper, R. (2007). Design guidelines for active participation in blended learning networks. In Lockyer, L., Bennet, S., Agostinho, S., Harper, B (Ed.), *Handbook of research on learning design and learning objects: Issues, applications and technologies* (pp. 31) Univ. of Wollongong, Australia. Retrieved from: http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/939/1/Design+guidelines+for+active+participation+i+n+blended+learning_LD+book+chapter.pdf;
- Cacciamani, S., Cesareni, D., Martini, F., Ferrini, T., & Fujita, N. (2012). Influence of participation, facilitator styles, and metacognitive reflection on knowledge building in online university courses. *Computers & Education*, 58(3), 874-884. doi:10.1016/j.compedu.2011.10.019
- Carpentier, N., Pruulmann-Vengerfeldt, P., Nordenstreng, K., Hartmann, M., Vihalemm, P., & Cammaerts, B. (2006). *Researching media, democracy and participation. The intellectual work of the 2006 european media and communication doctoral summer school*. Estonia: Tartu University Press.
- Carr-Chellman, A. (2005). *Global perspectives on e-learning: Rethoric and reality*. London: Sage Publications.
- Casacuberta, D. (2004). E-learning e inclusión social en el marco del sistema universitario español. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, v.1, n1, 05/01/2013. Retrieved from: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/casacuberta0704.html>
- Casacuberta, D. (2007). Inclusión digital: Las mejores prácticas del e-learning. *Elearning Papers. Elearningeuropa.info*, 6, 01/05/2013. Retrieved from: <http://elearningeuropa.info/es/article/Inclusi%C3%B3n-digital%3A-las-mejores-pr%C3%A1cticas-del-e-learning>
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Madrid: Areté.
- Castells, M. (1997/1998). *La era de la información (vol.I: La sociedad red; vol. II: El poder de la identidad; vol. III: Fin de milenio)*. Madrid: Alianza.
- Cattell, R. B. (1971). *The discovery of fluid and crystallized general intelligence. Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- CEC. (1993). *Growth, competitiveness and employment: The challenges and ways forward into the 21st century. White paper. COM (93) 700 final*. (No. COM (2001) 678 Final). Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEC. (1995a). *Decisión nº 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el «Año europeo de la educación y de la formación permanentes*. (No. Diario Oficial nº L 256 de 26/10/1995). Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEC. (1995b). *Teaching and learning: Towards the learning society. White paper. COM(95) 590 final*. (No. COM(95) 590 final). Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEC. (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la comisión*. (Report No. SEC(2000) 1832). Bruselas: EU.

- CEC. (2001a). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Comunicación desde la comisión COM (2001) 678 final*. (Report No. SEC(2000) 1832). Bruselas: EU.
- CEC. (2001b). *Plan de acción eLearning. Concebir la educación del futuro*. Bruselas: Comisión Europea.
- CEC. (2006). *Ministerial declaration on eInclusion*. Riga: Aprobada unánimemente por los Estados miembros el 11 de Junio de 2006.
- Cesareni, D., Martini, F., & Mancini, I. (2011). Building a community among teachers, researchers and university students. A blended approach to training. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(4), 625-646. doi:10.1007/s11412-011-9126-8
- Chen, W., & Looi, C. (2007). Incorporating online discussion in face to face classroom learning: A new blended learning approach. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(3), 307-326.
- Chen, W., Looi, C., & Tan, S. (2010). What do students do in a F2F CSCL classroom? The optimization of multiple communications modes. *Computers & Education*, 55(3), 1159-1170. doi:10.1016/j.compedu.2010.05.013
- Cho, C. M. (2004). E-learning, is it tool for social inclusion?, 05/05/2013. Retrieved from: <http://ccis.nctu.edu.tw/word/7-03.pdf>
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (1988). *Language, mind and politics*. New York: Black Rose Books.
- Chu, R. J. (2010). How family support and internet self-efficacy influence the effects of e-learning among higher aged adults - analyses of gender and age differences. *Computers & Education*, 55(1), 255-264. doi:10.1016/j.compedu.2010.01.011
- Cole, M., & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Conole, G., Dyke, M., Oliver, M., & Seale, J. (2004). Mapping pedagogy and tools for effective learning design. *Computers & Education*, 43(1-2), 17-33. doi:10.1016/j.compedu.2003.12.018
- Consejo de la Unión Europea. (2003). *Resolución del consejo del 15 de junio de 2003. Social and human capital building social and human capital in the knowledge society: Learning, work, social cohesion and gender*. (200/C 175/02) Official Journal of the European Union (24 de Junio de 2003).
- Consejo de la Unión Europea. (2004). *Joint report by the comission and the council on social inclusion*. Bruselas: Consejo de Europa.
- Consejo de la Unión Europea. (2010). *Conclusiones del consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación*. (2010/C 135/02) Bruselas: Consejo de Europa.

- Consejo de la Unión Europea. (2011a). *Conclusiones del consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la estrategia Europa 2020*. (2011/C 70/01) Bruselas: Consejo de Europa.
- Consejo de la Unión Europea. (2011b). *Resolución del consejo del 20 de diciembre de 2012 sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos*. (2011/C 372/01) Bruselas: Consejo de Europa.
- Consejo de la Unión Europea. (2012). *Recomendación del consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. (2012/C 398/01) Bruselas: Consejo de Europa.
- Crawford, N., & McKenzie, L. (2011). E-learning in context: An assessment of student inequalities in a university outreach program. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(3), 531-545.
- CREA. (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Proyecto subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Dirección General de Investigación Científica y Técnica.
- CREA. (2008). *Informe del proyecto APADIS: Líneas de trabajo estratégicas y recomendaciones prácticas*. (Report). Resultado del proyecto para el Instituto de Mayores y Asuntos Sociales: Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre para personas mayores.
- CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades. (2006). *Memoria técnica del proyecto APADIS*. Documento Interno. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.
- CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades. (2008a). *La interacción persona-ordenador. Un modelo participativo de desarrollo de software accesible*. Informe final del proyecto APADIS. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.
- CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades. (2008b). *Portafolio: Líneas de trabajo estratégicas y recomendaciones prácticas*. Informe del proyecto APADIS. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.
- De Smet, M., Van Keer, H., De Weyer, B., & Valcke, M. (2010). Cross-age peer tutors in asynchronous discussion groups: Exploring the impact of three types of tutor training on patterns in tutor support and on tutor characteristics. *Computers & Education*, 54(4), 1167-1181. doi:10.1016/j.compedu.2009.11.002
- Delors, J., In'am Al Mufti, A., Isao, C., Roberto, C., Fay, G., Bronislaw, G., Marisela, S. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.
- DIMELI Project. (2002-2004). *Dialogical media literacy*. e-Learning program. European Commission.

- Dodero, J. M., Fernández, C., & Sanz, D. (2003). *An experience on students' participation in blended vs. online styles of learning* ACM Press New York, NY, USA. Retrieved from: http://delivery.acm.org/10.1145/970000/960522/p39-dodero.pdf?ip=161.116.7.151&acc=ACTIVE%20SERVICE&key=C2716FEBFA981EF1F13363A0EF7517F157D645C5F66A883C&CFID=218792889&CFTOKEN=44533951&__acm__=1369137613_613560254a1b8d50a359476c6a7be2fe
- ECDL. (2013). European computer driving licence. Retrieved 04/29, 2013, from: <http://www.ecdl.org/programmes/index.jsp?p=102&n=2227>
- el4ei Consortium. (2004). E-learning hacia la inclusión social. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 05/01/2013. Retrieved from: http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/charter_E-learning_hacia_inclusion_social.pdf
- el4ei Consortium. (2005). Un enfoque alternativo en el uso del e-learning para la inclusión digital. *Elearning Papers. Elearningeuropa.Info*, 1/05/2013. Retrieved from: http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=5949&doclng=7
- el4ei Project. (2002-2004). *E-learning for inclusion*. Pilot project under the eLearning Initiative. European Commission.
- Elboj, C., Puigdel·l·ivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELSE Project. (2004-2007). *E-learning for seniors*. Minerva Action. Socrates Program. European Commission.
- E-QUALITY Project. (2004-2005). *Virtual spaces of democratic dialog among cultures*. Proyecto e-learning subvencionado por la Comisión Europea.
- Erlich, Z., Gadot, R., & Shahak, D. (2008). The effect of computer literacy course on students' attitudes toward computer applications. *Journal of Educational Technology Systems*, 37(Number 1 / 2008-2009), 83-95. doi:10.2190/ET.37.1.g
- Eur-Alpha Consortium. (2011). *Manifiesto: La voz de los estudiantes en alfabetización de Europa*. Resultado del Proyecto Grundtvig Eur-Alpha: European network for adult literacy and numeracy.
- Eur-Alpha Project. (2009-2012). *European network for adult literacy and numeracy*. Grundtvig. Lifelong Learning Program. European Comision.
- European Comission. (2011). Agenda europea para el aprendizaje adulto 2012-2014. Retrieved 04/29, 2013, from: http://ec.europa.eu/education/adult/agenda_en.htm
- European Comission. (2012). Life online report. Digital agenda scoreboard 2012. Retrieved 05/01, 2013, from: http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/scoreboard/docs/2012/scoreboard_life_online.pdf
- European Comission, D. R. (2010). *General workprogramme*. Bruselas: European Comission.

- European Commission. (2012). Agenda digital para Europa 2010-2012. Retrieved 07/16, 2012, from: http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/scoreboard/index_en.htm
- European Commission. (2010). *Una agenda digital para europa: ¿en qué me beneficia?* (Comunicación de Prensa No. MEMO/10/199). Bruselas: European Commission.
- European Commission, DG Information Society and Media. (2011a). *Report from the workshop 08 "Mainstreaming eLearning in education and training" (digital agenda for europe, action 68)*. (No. 2012). Bruselas: European Commission.
- European Commission, DG Information Society and Media. (2011b). *Report from the workshop 20 "Digital literacy and e-inclusion" (digital agenda for europe, action 66)*. (No. 2012). Bruselas: European Commission.
- European Union. (2010). *Conclusions "Science against poverty" conference 8-9 april 2010*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España; Unión Europea.
- eUSER Consortium. (2006a). *Report D.1.2: eUSER conceptual and analytical framework*. Final version. Chapter 4. Sixth Framework Programme. Information Society Technologies Priority. Directorate-General for Research. European Commission.
- eUSER Consortium. (2006b). *Report D1.2: eUSER conceptual and analytical framework*. Final version. Chapters 1 and 2. Sixth Framework Programme. Information Society Technologies Priority. Directorate-General for Research. European Commission.
- eUSER Consortium. (2006c). *Report D5.4 recommendations. eHealth, eLearning and eGovernment for all*. Recommendations from the eUSER Project. Sixth Framework Programme. Information Society Technologies Priority. Directorate-General for Research. European Commission.
- eUSER Project. (2004-2007). *Evidence-based support for the design and delivery of user-centred online public services*. Sixth Framework Programme. Information Society Technologies Priority. Directorate-General for Research. European Commission.
- FACEPA. (1997). *Declaración de los derechos de las personas participantes*. Barcelona: Facepa.
- FACEPA. (2003). *Manifiesto por una educación intercultural de personas adultas en Europa*. Resultado del proyecto Sócrates: "Who speaks. The voices of immigrants on adult education".
- FACEPA. (2007). *De receptors/es a gestors/es de la informació. Orientacions didàctiques per crear grups d'alfabetització mediàtica*. Resultado del proyecto e-Learning e-Quality.
- FATE Project. (2002-2003). *Facilitating access to education in the sphere of information technologies by means of distance learning*. Grundtvig 2 Action. Socrates Program. European Commission.
- Fazlollahtabar, H., & Mahdavi, I. (2009). User/tutor optimal learning path in e-learning using comprehensive neuro-fuzzy approach. *Educational Research Review*, 4(2), 142-155. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.001

- Ferlander, S. (2004). E-learning, marginalised communities and social capital: A mixed method approach. *Researching widening access to lifelong learning: Issues and approaches in international research*. (pp. 180–194). London: Routledge.
- Fundación Telefónica (2013). *La sociedad de la información en España 2012*. Barcelona: Editorial Ariel. Retrieved from: http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/sie/sie2012.htm
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura & Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (1990). *Educación de personas adultas. Propuesta para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Forman, D., Nyatanga, L., & Rich, T. (2002). E-learning and educational diversity. *Nurse Education Today*, 22(1), 76-82.
- Freire, A. P., Linhalis, F., Bianchini, S. L., Fortes, R. P. M., & Pimentel, M. d. G. C. (2010). Revealing the whiteboard to blind students: An inclusive approach to provide mediation in synchronous e-learning activities. *Computers & Education*, 54(4), 866-876. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.016
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, C., Puigvert, L., Serrano, M., & Tortajada, I. (2002). *Comunidades virtuales*. Material didáctico para el Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. Módulo II: el aprendizaje a distancia. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gareis, K. (2005). Towards user orientation and social inclusion in the provision of e-learning services. 01/05/2013. Retrieved from: http://www.empirica.com/publikationen/documents/2005/Gareis_eLearning-services_2005.pdf
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2004). *Research into online communities of inquiry*. University of Calgary.

- Garrison, D. R., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2-3), 87-105. doi:10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education, 10*(3), 157-172. doi:10.1016/j.iheduc.2007.04.001
- Gedik, N., Kiraz, E., & Ozden, M. Y. (2013). Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues. *Australasian Journal of Educational Technology, 29*(1)
- Gee, J. P. (2005). *Introduction to discourse analysis*. (New York Trans.). Routledge.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gil-Rodriguez, E. P., Garreta-Domingo, M., Planella-Ribera, J., Almirall-Hill, M., & Sabate-Jardi, L. (2006). Usability for all: Towards improving the e-learning experience for visually impaired users. *Computers helping people with special needs, proceedings*. (pp. 1313-1317)
- Gobierno de España. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Equipo de Estudios del ONTSI. (2013). *Informe del observatorio nacional de las telecomunicaciones y de la SI. Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos INE 2012*. Madrid: ONTSI. doi: ISSN 2172-9212
- Gómez González, A., Holford, J. (2011). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía, 0*(56). Retrieved from: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9817/9016>
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry, 17*(3), 235-245.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gonzalez-Gomez, F., Guardiola, J., Martin Rodriguez, O., & Montero Alonso, M. A. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education, 58*(1), 283-290. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.017
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. In C. R. Graham, & C. J. Bonk (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs* (pp. 10). San Francisco: Pfeiffer.
- Granic, A., Mifsud, C., & Cukusic, M. (2009). Design, implementation and validation of a europe-wide pedagogical framework for e-learning. *Computers & Education, 53*(4), 1052-1081. doi:10.1016/j.compedu.2009.05.018

- Grotlüschen, A. (2001). Participating in E-learning and education as a bridge for underprivileged learners. Evaluation results from the international project "Information and communication competence – bridge to the market". Paper presented at the *5th ERDI Expert Seminar. Participation in Adult Education. Theory. Research. Practice*. Bonn.
- Guldborg, K., & Pilkington, R. (2007). Tutor roles in facilitating reflection on practice through online discussion. *Educational Technology & Society*, *10*(1), 61-72.
- Gutiérrez, M. (2007). La fractura digital y los sistemas europeos de educación y formación. Paper presented at the *Internet Global Congress*, Barcelona.
- Habermas, J. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hammer, R. (2006). Teaching critical media literacies: Theory, praxis and empowerment. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, *2* (1, Article 7), 9-1.
- Hanson, K., & Clem, F. (2006). To blend or not to blend. A look at community development via blended learning strategies. In C. R. Graham, & C. J. Bonk (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs* (pp. 10). San Francisco: Pfeiffer.
- Hetzner, S. (2007). E-learning for seniors. Paper presented at the *EDEN 2007 Annual Conference*, Nápoles.
- Holley, D., & Oliver, M. (2010). Student engagement and blended learning: Portraits of risk. *Computers & Education*, *54*(3), 693-700. doi:10.1016/j.compedu.2009.08.035
- Hrastinski, S. (2008a). The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions: A case study of two e-learning courses. *Information & Management*, *45*(7), 499-506. doi:10.1016/j.im.2008.07.005
- Hrastinski, S. (2008b). What is online learner participation? A literature review. *Computers & Education*, *51*(4), 1755-1765. doi:10.1016/j.compedu.2008.05.005
- Hughes, G. (2007). Diversity, identity and belonging in e-learning communities: Some theories and paradoxes. *Teaching in Higher Education*, *12*(5-6), 709-720. doi: 10.1080/13562510701596315
- Hughes, G. (2009). Social software: New opportunities for challenging social inequalities in learning? *Learning Media and Technology*, *34*(4), 291-305. doi:10.1080/17439880903338580
- INCLUD-ED Consortium. (2007). *Theories, reforms and outcomes in european educational systems*. (No. 2).INCLUD-ED. Project 1. European educational systems: connecting theories, reforms, and outcomes.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Report 9. Contributions of local communities to social cohesion*. Brussels: European Commission.

- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research. European Commission.
- Internet World Stats. (2012). Estadísticas mundiales de internet y de la población. Retrieved 07/16, 2012, from: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Jameson, J., Ferrell, G., Kelly, J., Walker, S., & Ryan, M. (2006). Building trust and shared knowledge in communities of e-learning practice: Collaborative leadership in the JISC eLISA and CAMEL lifelong learning projects. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 949-967.
- Jeske, D., & Stamov-Rossnagel, C. (2012). Success by inclusion: "Age fair" e-learning practices. *Organizational Dynamics*, 41(4), 302-307. doi:10.1016/j.orgdyn.2012.08.005
- Johnson, M., & Liber, O. (2008). The personal learning environment and the human condition: From theory to teaching practice. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 3-15. doi:10.1080/10494820701772652
- Johnson, R. D. (2011). Gender differences in E-learning: Communication, social presence, and learning outcomes. *Journal of Organizational and End User Computing*, 23(1), 79-94. doi:10.4018/joeuc.2011010105
- Jones, N., & Lau, A. M. S. (2010). Blending learning: Widening participation in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), 405-416. doi:10.1080/14703297.2010.518424
- Jun, J. (2005). Understanding E-dropout? *International Journal on E-Learning*, 4(2), 229-240.
- Kellner, D. (1998). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*, 48(1), 103-122. doi:doi:10.1111/j.1741-5446.1998.00103.x
- Lai, K. W. (2005). *E-learning communities: Teaching and learning with the web* (First ed.). Wellington: University of Otago Press.
- Lambe, J., McNair, V., & Smith, R. (2013). Special educational needs, e-learning and the reflective e-portfolio: Implications for developing and assessing competence in pre-service education. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 181-196. doi:10.1080/02607476.2013.765191
- Larrañeta, J. J. (2004). Metodología y herramientas para la generalización del e-learning en colectivos desfavorecidos. Paper presented at the *E-Learning E Inclusión Social*, Barcelona.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, M.A: Cambridge University Press.
- Lebrón, A. M., & Padrós, M. (2008). Protagonismo de las personas participantes y el apoyo desde la investigación en el movimiento de educación democrática de personas adultas. *EFORA. Revista Electrónica de la Universidad de Salamanca.*, 2
- Lévy, P. (1997). *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Editorial Proa y Editorial UOC.

- Lievrouw, L. A. (2006). Oppositional and activist new media: Remediation, reconfiguration, participation. Paper presented at the *Proceedings of the Ninth Conference on Participatory Design: Expanding Boundaries in Design*, Trento. 1 9-115.
- Lievrouw, L. A., & Livingstone, S. M. (2006). *Handbook of new media: Social shaping and social consequences of ICTs*. California: Sage.
- Lievrouw, L. A. (2011). *Alternative and activist new media*. Cambridge, UK; Malden, Mass.: Polity.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. *Media@lse Electronic Working Papers*, 4, 35-1.
- López, L., Puigvert, L., Pulido, M. Á, & Tortajada, I. (2006). Digital literacy for technology-related citizenship empowerment: A dialogic model. Paper presented at the *Pre-Conference: Internet Governance: New Political and Regulatory Frameworks for Global Network Communication. 56th Annual Conference of the International Communication Association*. Dresden.
- López, L., & Serrano, M. (2006). Factores para el empoderamiento tecnológico. Paper presented at the *IX Congreso IBERCOM. El Espacio Iberoamericano de Comunicación en la Era Digital*, Sevilla.
- Lupo, D., & Erlich, Z. (2001). Computer literacy and applications via distance e-learning. *Computers & Education*, 36(4), 12-33.
- Maliukova, I., & Rusina, L. (2008). In Misra, SC Revetria, R Sztandera, LM Iliescu, M Zaharim, A Parsiani, H. (Ed.), *Capacity building: E-learning for consecutive steps from overcoming computer illiteracy to wide use of ICT in education*. Athens; AG Loannou Theologou 17-23, 15773 Zographou, Athens, Greece: World Scientific and Engineering Acad and Soc.
- Matzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers & Education*, 60(1), 40-51. doi:10.1016/j.compedu.2012.08.006
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- McPherson, M., Whiteside, A., & Baptista Nunes, M. (2002). In Richards G. (Ed.), *Social inclusion, security and e-democracy issues in e-government: The role of e-learning*. Montreal, Canada: AACE.
- Mead, G. H. (Ed.). (1990). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Medina, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. (Primera ed.). Barcelona: El Roure.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011. Educación de adultos*. Madrid: Retrieved from: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011--Ultimos-RD.html>

- Ministerio de Educación. Gobierno de España. (2011). En Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) (Ed.), *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Monahan, T., McArdle, G., & Bertolotto, M. (2008). Virtual reality for collaborative e-learning. *Computers & Education*, 50(4), 1339-1353. doi:10.1016/j.compedu.2006.12.008
- Mott, J. (2010). *Envisioning the Post-LMS Era: The Open Learning Network*. *Educase review online*, 01/05/2013. Retrieved from: <http://www.educause.edu/ero/article/envisioning-post-lms-era-open-learning-network>
- Nistor, N., & Neubauer, K. (2010). From participation to dropout: Quantitative participation patterns in online university courses. *Computers & Education*, 55(2), 663-672. doi:10.1016/j.compedu.2010.02.026
- Ó Fathaigh, M. (2003). E-learning and access: Some european/irish issues and implications. Paper presented at the *The Ninth Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Network (ALN)*, Orlando, USA.
- Olofsson, A. D. (2007). Participation in an educational online learning community. *Educational Technology & Society*, 10(4), 28-38.
- Omale, N., Hung, W., Luetkehans, L., & Cooke-Plagwitz, J. (2009). Learning in 3-D multiuser virtual environments: Exploring the use of unique 3-D attributes for online problem-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 480-495. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00941.x
- Ong, C., & Lai, J. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 816-829.
- O'Reilly, T. (2005). What is web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software. *O'Reilly Media*, 01/05/2013. Retrieved from: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Oyarzo Espinosa, J. A. (2007). E-learning & digital divide. *Elearning Papers. Elearningeuropa.Info*, 04/05/2013. Retrieved from: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13173.pdf>
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. New York: John Wiley & Sons.
- Proyecto ACT-COM. (2006-2008). *Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género y la convivencia entre culturas*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Proyecto ADAMUVIC. (2006). *Desarrollo y formación en red: Igualdad de género*. Plan Avanza. Ministerio de Industria Turismo y Comercio.
- Proyecto APADIS. (2006-2007). *Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre para personas mayores*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.

- Proyecto Participación y no participación. (1994-1997). *Participación y no participación en educación de personas adultas*. Instituto de educación de la UNESCO, Xunta de Galicia, Generalitat de Catalunya y Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC.
- Proyecto TSD. (2003-2005). *Teorías y sociedades dialógicas*. Plan Nacional de Investigación Científica. Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Pulido, M. Á. (2011). *Metodología comunicativa crítica e interacción persona ordenador. Diseño dialógico de la interacción*. Universitat de Lleida).
- Punie, Y., Zinnbauer, D., & Cabrera, M. (2008). *A review of the impact of ICT on learning*. (No. A Review of the Impact of ICT on Learning. Working Paper prepared for DG EAC). Institute for Prospective Technological Studies. European Commission.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Redondo, G. (2011). *Mujer y tecnología: Hacia la inclusión social de todas las mujeres*. (Unpublished Doctorado). Facultad de Economía y Empresa. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. (First ed.). Boston: Addison-Wesley.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning. Strategies for delivering knowledge in the digital age*. McGraw-Hill.
- Rovai, A., & Jordan, H. (2004). *Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses*.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating. The key to teaching & learning online*. London: RoutledgeFalmer.
- Salmon, G., Nie, M., & Edirisingha, P. (2010). Developing a five-stage model of learning in second life. *Educational Research*, 52(2), 169-182. doi:10.1080/00131881.2010.482744
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- Schaffert, S., & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: Seven crucial aspects. *Elearning Papers. Elearningeuropa.Info*, 9, 13/05/2013. Retrieved from: <http://elearningpapers.eu/mt/node/2680>
- Seale, J., Draffan, E. A., & Wald, M. (2010). Digital agility and digital decision-making: Conceptualising digital inclusion in the context of disabled learners in higher education. *Studies in Higher Education*, 35(4), 445-461. doi:10.1080/03075070903131628
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (2001). *Mente, lenguaje y sociedad. La filosofía del mundo real*. Madrid: Alianza.
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Sehrt, M. (2003). *E-learning in the developing countries: Digital divide into digital opportunities* UN Chronicle Online Education.
- SenTrain Project. (2005-2007). *ICT training von senioren für senioren*. Grundtvig Action. Socrates Program. European Comission.
- Share, J. S. (2006). *Critical media literacy is elementary: A case study of teachers' ideas and experiences with media education and young children*. Tesis doctoral no publicada. University of California.
- Siemens, G. (2003). Learning ecology, communities, and networks. Extending the classroom., 05/05/2013. Retrieved from: http://elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm
- So, H. -. (2009). When groups decide to use asynchronous online discussions: Collaborative learning and social presence under a voluntary participation structure. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 143-160. doi:10.1111/j.1365-2729.2008.00293.x
- So, H., & Bonk, C. J. (2010). Examining the roles of blended learning approaches in computer-supported collaborative learning (CSCL) environments: A delphi study. *Educational Technology & Society*, 13(3), 189-200.
- Soeiro, D., de Figueiredo, A. D., & Gomes Ferreira, J. A. (2011). Student empowerment in higher education through participatory evaluation. *2011 Frontiers in Education Conference (Fie)*.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363-375.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- The Australian institute for social research. (2006). *The digital Divide—Barriers to e-learning*. Final Report. Australia: The University of Adelaide. Retrieved from: http://www.ala.asn.au/public/docs/report/Barriers_-_by_Digital_Bridge_Unit.pdf
- Tornero, J. M., & Varis, T. (2012). In Editorial UOC (Ed.), *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UNESCO.
- Touraine, A. (1981). *The voice and the eye: An analysis of social movements*. Cambridge Cambridgeshire; New York; Paris: Cambridge University Press; Maison des sciences de l'homme.
- Trentin, G. (2004). E-learning and the third age. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(1), 21-30.
- Tu, C., & Corry, M. (2002). eLearning communities. *Quarterly Review of Distance Education*, v3 n2 p207-18, 13-207.

- UNESCO. (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. Aprobada por la Conferencia General en su 19ª reunión celebrada el 26 de noviembre de 1976: Nairobi.
- UNESCO. (1985). *Cuarta conferencia internacional sobre la educación de adultos. el desarrollo de la educación de adultos: Aspectos y tendencias*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1997). *Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos. 18 de julio de 1997*. ED-97/CONFITEA/5 Final. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-NFIL. (2005). *Declaración de Alejandría adoptada por el coloquio de alto nivel sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida, celebrado en la biblioteca alejandrina entre el 6-9 de noviembre*. Alejandría: National Forum on Information Literacy & UNESCO.
- Valjataga, T., & Laanpere, M. (2010). Learner control and personal learning environment: A challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 277-291. doi:10.1080/10494820.2010.500546
- Valls, N. (2004). *Estudi dels aspectes comunicatius i socioculturals de l'Educació de persones adultes: Proposta d'organització basada en una gestió comunicativa*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vandenbroeck, M., Verschelden, G., & Boonaert, T. (2008). E-learning in a low-status female profession: The role of motivation, anxiety and social support in the learning divide. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 181-190. doi:10.1111/j.1365-2729.2007.00252.x
- Varis, T. (2006). E-learning goes social - policy becomes E-inclusive. Paper presented at the *28th International Conference Information Technology Interfaces (ITI)*, Cavtat, Croacia. 17-18.
- Vaughan, N. (2007). *Perspectives on blended learning in higher education* AACE.
- Verdú, E., Verdú, M. J., Regueras, L. M., & de Castro, J. P. (2005). Intercultural and multilingual e-learning to bridge the digital divide. *Web and communication technologies and internet -related social issues - hsi 2005* (pp. 260-269)
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Península.
- Wahlstedt, A., Pekkola, S., & Niemela, M. (2008). From e-learning space to e-learning place. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1020-1030. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00821_1.x
- Wan Min, Chan FookWing, Zhang QiaoQiao, Dodsworth, E., Edge, P., & Low YingChiang. (2008). In Nagatsuka T. N.,S. (Ed.), *ICT/e-learning readiness analysis of farmers in China*. Tokyo, Japan: Tokyo University of Agriculture.

Wang, J., & Wu, E. (2004). Recommendations for reducing dropout from distance education courses. Paper presented at the *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Chesapeake, VA.

Wang, M. (2010). Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 830-846.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 15-25. doi:10.1016/j.iheduc.2006.10.005

WORKALÓ Project. (2001-2004). *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The gypsy case*. 5th Framework Programme. Improving the Socio-economic Knowledge Base. Directorate-General for Research. European Comission.

