



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
MAGISTER EN EDUCACIÓN

**Alfabetización Informacional como una estrategia pedagógica en las
Sociedades del Conocimiento: el caso de una IAP con usuarias/os
del Telecentro Comunitario Gorbea, en la región de La Araucanía**

Autora: Paola Olivares Díaz

Director Tesis: Rodrigo Garrido Maldonado, MSc.

Tesis para optar al grado de
Magíster en Educación, Mención Didáctica e Innovación Pedagógica

Santiago, Noviembre 2010.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por la confianza y el apoyo.

A Chapy, por el tiempo, la paciencia y la dedicación.

A @patana, por la constante motivación y orientación.

A Rodrigo Garrido por creer, provocar y enseñar.

A Manuel Morales, por el criterio y apoyo.

A Rodrigo Aedo, por la inspiración.

Al CIISOC por la oportunidad.

A Kalajann y Fernando por aperrar.

A las mujeres de Gorbea por permitirme aprender junto a ellas.

DEDICATORIA

A Bernardina Pérez Pérez,

 Mi abuela, mi inspiración, mi primera educadora,
la que me enseñó el valor transformador de la Alfabetización.

A María Lobos Curín.

ABREVIATURAS



ALFIN	:	Alfabetización Informacional
ASTIC	:	Apropiación Social de Tecnologías de Información y Comunicación
C4D	:	Communication for Development, sigla en inglés de “Comunicación para el Desarrollo”
CMI	:	Competencias para manejar información
DH	:	Desarrollo Humano
DDHH	:	Derechos Humanos
DIBAM	:	Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
ESIC	:	Evaluación de sesiones, desde la perspectiva de los investigadores comunitarios
EPE	:	Evaluación desde la perspectiva de expertos externos
EIU	:	Evaluación del proceso desde la perspectiva de la investigadora universitaria
EIC	:	Evaluación del proceso, desde la perspectiva de los investigadores comunitarios
FGPU	:	Fundación Gabriel Piedrahita Uribe
IA	:	Investigación Acción
IAP	:	Investigación Acción Participativa
ICT4D	:	Information and Communication Technologies for Development sigla en inglés de TIC para el Desarrollo o TIC4D
IDH	:	Índice de Desarrollo Humano
IFLA	:	International Federation of Library Associations
ISI	:	Índice de Sociedad de la Información
ITU	:	International Telecommunication Union
K4D	:	Knowledge for Development, sigla en inglés de “Conocimiento para el Desarrollo”
MASTIC	:	Modelo de Apropiación Social de Tecnologías de Información y Comunicación
NNUU	:	Naciones Unidas
ONU	:	Organización de las Naciones Unidas
PC	:	Personal Computer, sigla en inglés para identificar al computador personal o simplemente al computador.
PQMB	:	Programa “Quiero Mi Barrio”
PNUD	:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SC	:	Sociedad del Conocimiento
SI	:	Sociedad de la Información
TIC	:	Tecnologías de la Información y Comunicación
TICpD	:	Tecnologías de la Información y Comunicación para el Desarrollo
TIC4D	:	En algunos textos es posible encontrar esta sigla para referirse igualmente a las TICpD
UFRO	:	Universidad de La Frontera
UN ICT TF	:	Sigla en inglés para identificar el “Grupo Tarea TIC de NNUU”
UNESCO	:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



INTRODUCCIÓN GENERAL	11
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 Contextualización	14
1.2 Pregunta de Investigación	16
1.3 Objetivos de Investigación.....	17
1.4 Justificación de la Investigación.....	18
2 MARCO TEÓRICO	19
2.1 Desarrollo en el Marco de la Sociedad del Conocimiento	20
2.1.1 <i>Funciones y Capacidades</i>	23
2.1.2 <i>Capacidades y aprendizajes en las Sociedades del Conocimiento ...</i>	25
2.1.3 <i>Brecha Digital: profundizando las brechas sociales y cognitivas en las Sociedades del Conocimiento.....</i>	35
2.2 Las Tecnologías de Información y Comunicación para el Desarrollo ...	44
2.2.1 <i>TICpD con énfasis en la Información y la Comunicación.....</i>	45
2.3 La Apropiación Social de las Tecnologías	52
2.4 Alfabetización en Tiempos de las Sociedades del Conocimiento.....	56
2.4.1 <i>La Alfabetización.....</i>	56
2.4.2 <i>La Alfabetización y la Pedagogía Crítica.....</i>	59
2.4.3 <i>Alfabetizar críticamente en tiempos de las Sociedades del Conocimiento.....</i>	64
2.4.4 <i>Alfabetización Informacional (ALFIN), cómo pasar del aprender a usar al aprender a buscar y a resolver problemas en las Sociedades del Conocimiento.....</i>	66
3 DISEÑO METODOLÓGICO	84
3.1 Tipo de Investigación.....	85
3.1.1 <i>La Investigación Acción.....</i>	87
3.1.2 <i>Investigación Acción Participativa, una metodología investigativa para la transformación</i>	89
3.2 Contexto del Estudio	96
3.2.1 <i>Territorio</i>	97
3.2.2 <i>Participantes del estudio y constitución del Equipo Investigador.....</i>	98
3.3 Métodos y Técnicas de Investigación.....	99
3.3.1 <i>Etapa 1: Diagnóstico</i>	102
3.3.2 <i>Etapa 2: Transición</i>	110
3.3.3 <i>Etapa 3: Implementación de los Módulos de ALFIN.....</i>	111
3.3.4 <i>Evaluación: ¿Cómo y Quiénes Evalúan en IAP?.....</i>	113
4 PLAN DE ACCION.....	116
4.1 Programa de ALFIN Telecentro Comunitario Gorbea	117
4.1.1 <i>Descripción del Programa</i>	117
4.1.2 <i>Objetivos del Programa</i>	118
4.1.3 <i>Actores del Programa.....</i>	118
4.1.4 <i>Aprendizajes Esperados.....</i>	120
4.1.5 <i>Unidades Temáticas.....</i>	120

4.1.6	<i>Materiales y Herramientas Didácticas</i>	122
4.2	Planificación de ALFIN Gorbea.....	125
4.2.1	<i>Descripción de las Sesiones de Trabajo</i>	125
4.2.2	<i>Sistema de Evaluaciones por Sesión</i>	126
4.3	Re- Co- Planificación de ALFIN Gorbea	128
4.3.1	<i>Re- co- planificación de la Etapa de Diagnóstico</i>	129
4.3.2	<i>Re- co- planificación de la Etapa de Transición</i>	129
4.3.3	<i>Re- co- planificación de la Etapa de Implementación de los módulos de ALFIN</i>	131
5	EVALUACION DEL PROCESO	137
5.1	Evaluación desde la Perspectiva de los Participantes	138
5.1.1	<i>Evaluación de sesiones desde la perspectiva de los investigadores comunitarios (ESIC)</i>	138
5.1.2	<i>Evaluación de proceso, desde la perspectiva de los investigadores comunitarios (EIC)</i>	140
5.2	Evaluación desde la Perspectiva Expertos Externos (EPE).....	149
5.3	Evaluación desde la Perspectiva de la Inv. Universitaria (EIU)	155
6	CONCLUSIONES	162
7	POTENCIALES FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	169
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	172
	ANEXOS	183



Índice de Figuras



Figura N°	Nombre	Página
01	Marco Teórico para ALFIN Crítico en las Sociedades del Conocimiento.....	<u>19</u>
02	“Taxonomías de Bloom”	<u>30</u>
03	“Taxonomía de Bloom para la era digital”	<u>31</u>
04	“Adaptación piramidal de la propuesta de Selwyn”	<u>38</u>
05	Propuesta de la Agencia Suiza de Cooperación, donde se comparten las metas y dimensiones claves de las TICpD	<u>48</u>
06	“Las 2 A para la transformación”	<u>55</u>
07	“Relación de elementos en la Alfabetización crítica”	<u>71</u>
08	Cuatro pasos fundamentales del Modelo Gavilán	<u>76</u>
09	Modelo ALFIN propuesto por Aedo y Olivares	<u>81</u>
10	“Ramificación de un paradigma”	<u>99</u>
11	IAP y ALFIN Crítico”	<u>100</u>
12	Técnicas para la Etapa de Diagnóstico”	<u>105</u>
13	Sistema de Evaluaciones en una ALFIN- IAP	<u>115</u>
14	Plan de trabajo	<u>122</u>
15	Síntesis de DeBeASuCE	<u>133</u>
16	De de DeBeASuCE	<u>134</u>
17	Be de DeBeASuCE	<u>134</u>
18	A de DeBeASuCE	<u>135</u>
19	Su de DeBeASuCE	<u>135</u>
20	C de DeBeASuCE	<u>136</u>
21	E de DeBeASuCE	<u>136</u>
22	Mapa semántico	<u>145</u>
23	Triángulo Didáctico	<u>155</u>
24	Triángulo(s) Didáctico(s) en ALFIN	<u>168</u>

Índice de Tablas y Gráfico



Tabla N°	Nombre	Página
01	“Habilidades de Pensamiento, según la Taxonomía Revisada de Bloom	<u>30</u>
02	Etapas de la Brecha Digital	<u>37</u>
03	Dimensiones del Modelo de la Agencia de Cooperación Suiza	<u>47</u>
04	Relaciones de los elementos constituyentes de TICpD”	<u>47</u>
05	Teorización de investigaciones en TICpD”	<u>51</u>
06	Trabajos de ALFIN en América Latina	<u>75</u>
07	IAP y ALFIN Crítico en la Etapa de Diagnóstico”	<u>101</u>
08	IAP y ALFIN Crítico en la Etapa de Transición y/o Nivelación	<u>110</u>
09	IAP y ALFIN Crítico en la Etapa de Implementación de Módulos ALFIN	<u>112</u>
10	Criterios de evaluación de sesiones	<u>127</u>
11	Aportes de las evaluaciones de sesiones al proceso de co-construcción”	<u>139</u>
12	Proyectos con sentido para cada investigador/a comunitario/a, como productos del proceso de ALFIN	<u>140</u>
Gráfico		
N°		
01	Promedio del índice ISI Chile	<u>41</u>

La alfabetización, desde sus orígenes epistemológicos trae consigo una carga transformadora, política y pedagógica innegable. Fundamentado por el principio Freiriano de que “un sujeto alfabetizado es un sujeto con mayores oportunidades de desarrollo” se hace urgente discutir sobre las habilidades o competencias que los seres humanos debemos desarrollar para desenvolvernos en la sociedad actual, caracterizada por el lugar protagónico que tiene la creatividad y el conocimiento. Aquella discusión se hará más pertinente y urgente en la medida que se considere a los hombres y mujeres que históricamente han tenido menos oportunidades de desarrollo: las comunidades empobrecidas y rurales, constituidas por personas con escaso acceso a las tecnologías de comunicación e información y en el caso que acceden a estas, sólo desarrollan habilidades básicas para el manejo de las herramientas tecnológicas, sin hacer un uso efectivo y con sentido de ellas. En palabras y concepto de Neil Selwyn, son personas que apenas acceden a las primeras fases hacia la superación de la brecha digital.

Es por ello, que el desafío fue diseñar un programa de Alfabetización Informacional que recupere aquella carga transformacional y, a diferencia de las experiencias realizadas hasta ese minuto, esté dirigido especialmente a estas comunidades vulnerables, es así como lo central de la propuesta consideró dos ejes básicos.

1. Desarrollar, desde el enfoque de la Investigación acción participativa, un modelo de Alfabetización Informacional que le permita a los hombres y mujeres de aquellas comunidades resolver cualquier problema informacional utilizando las TIC; y
2. Construir con los mismos sujetos, la pauta de contenidos del proceso de Alfabetización Informacional

Esta propuesta se llevó a cabo con un grupo de 10 mujeres y un hombre, todos adultos que demandaban constantemente mayor formación en el uso de TIC, que viven en la comuna de Gorbea, distante a 40 kilómetros de Temuco y 730 de la capital de Chile y que tienen acceso al uso de TIC desde el Telecentro Comunitario de la Municipalidad de Gorbea.

La relevancia de esta experiencia radica en la validación de 3 elementos claves a considerar en cualquier proceso socioeducativo que se proponga aportar a la superación de las desigualdades en tiempos de la sociedad del conocimiento, así como también avanzar hacia mayores grados de apropiación social de las tecnologías entre personas que viven en comunidades vulnerables:

1. Acortar la brecha digital en comunidades vulnerables.
2. Desarrollar procesos metodológicos de Investigación acción participativa, donde se destaque el rol protagónico de los sujetos en la construcción de nuevos y colaborativos aprendizajes.
3. Diseñar y pilotear un modelo innovador de Alfabetización Informacional dirigido especialmente a personas en situación de vulnerabilidad y en espacios comunitarios (fuera de la institucionalidad escolar)

Palabras Claves: Alfabetización, Alfabetización Informacional, TIC, Desarrollo, TICpD, Comunidad, Gorbea, Telecentro.

ABSTRACT

From the south epistemological approach, literacy involves notions about emancipation, policy and pedagogy. According to Freirian's approach "a literate person has opportunities to his development more than an illiterate person", in this quotation, converge the notions drawn above. Regarding this and the current society, so called knowledge society, a topic to tackle is to discuss about these human competences and skills related on this society, mainly in rural poor communities where people has, in one hand few opportunities to access to information communication technologies and the other hand, if people can access to these technologies, solely reach basic level of domain about ICT, but not an effective use of these. Based on Selwyn, "those who reach this basic level, achieve the first stages in the route to overcome digital divide".

Therefore, the main challenge in this initiative was to design an Information Literacy Programme which recovers its transformational approach to be implemented mainly in poor communities, for which, this programme adopts two essential axis:

Firstly, Based on Participative Action Research, develop an Informational Literacy's Model which enables to people solve informational problems through ICT, and

Secondly, to elaborate, with community members, contents of the Information Literacy process

This programme was carried out in a small semi-rural town called Gorbea, located in south Chile to 730 kms. from Santiago. In that town, the researcher announced a programme of information literacy to neighbors whereof results was a set of 10 attendants. Some features of the attendants are as follows: mainly housewives (98%), age average 33 – years and educational level average secondary. Complementary, 33% of attendants are community leaders.

From universal access of ICT's perspective, the communities in Gorbea have few alternatives to use digital technologies and the most important is a Community Telecentre, funded by Gorbea's Municipality. In this place the information literacy was implemented.

A remarkable aspect of this initiative is based on the three key objectives combine, with the purpose to overcome inequalities in The Knowledge Society, as well as enable to people in poor communities, advance towards high levels of ICT's social appropriation. These objectives are as follows:

1. To decrease digital divide in poor communities;
2. To carry out methodological processes of Participatory Action Research (PAR), in which highlight people role in build new and colaboratives learnings, and
3. To design and pilot a new model of Information Literacy in Community Telecentre focuses in poor people

Keywords: Literacy, Informational Literacy, ICT, Development, ICT4D, Community, Gorbea, Telecentre.

INTRODUCCIÓN GENERAL



Enmarcada en el Programa del Magister en Educación mención Didáctica e Innovación Pedagógica, este estudio y se plantea el desafío de acercarse al fenómeno de la educación, más específicamente al de la Alfabetización, en tiempos donde las tecnologías de información y comunicación (TIC) han transformado la forma de aprender, de comprender, apropiarse y transformar el mundo.

Desde el enfoque del Desarrollo Humano, las pedagogías críticas y el método de Investigación Acción Participativa, se co- construye un proceso de Alfabetización Informacional con un grupo de personas de la comunidad de Gorbea, distante 40 kilómetros al sur de Temuco, región de La Araucanía, Chile.

En las próximas páginas, el o la lectora podrá realizar un recorrido teórico/práctico con las siguientes estaciones de contenidos:

1. *El planteamiento del problema*, identificando el contexto de la investigación y la declaración misma de la problemática.

2. *Marco Teórico*, recopilación de referentes bibliográficos disponibles en el medio, respecto a temáticas pertinentes para esta investigación, como: DH; Sociedad de la Información y Sociedades del Conocimiento; Brecha Digital; TICpD; Apropriación Social de Tecnologías; Alfabetización, Pedagogía(s) Crítica(s) y Alfabetización Informacional, entre otras.

3. *Diseño Metodológico*, donde se profundiza sobre la opción de trabajar bajo el enfoque de la IAP, como metodología de trabajo que se corresponde con los enfoques de DH y la pedagogía crítica.

4. *Plan de Acción*, presentación detallada de la estrategia pedagógica, ALFIN Gorbea, propuesta por la autora.

5. *Evaluación del Proceso*, se concentran las reflexiones desde la voz de diversos actores validados y validadores de la investigación, a propósito del recorrido realizado desde la educación en espacios no formales y la pertinencia de una propuesta sociopedagógica con carácter crítico, en tiempos de TIC.

6. *Conclusiones*, se presentan algunas ideas fuerza que se proponen con el fin de promover las discusiones en los ámbitos pedagógicos no formales (sin

excluir a los formales) y de las tecnologías para el desarrollo, a la vez que identifica algunas líneas para investigaciones futuras.

7, *Futuras Investigaciones*, a partir de la experiencia sucedida en el recorrido de la presente investigación fue posible identificar ciertas líneas investigativas que pudiesen ser desarrolladas en próximas investigaciones.

Complementariamente, el o la lectora podrá identificar que al comienzo de cada capítulo, desde el capítulo 2 en adelante, se presenta una “nube de conceptos”, estrategia inspirada en la lógica de las “nubes de tag” de las redes sociales y de las plataformas wikis en la red. La nube de tag es una imagen elaborada únicamente por palabras claves, específicamente aquellas con mayor representación en un texto, la fuerza de una nube de tag está en los diversos tamaños de fuente de cada palabra, tamaño que dependerá de la cantidad de veces que se encuentre repetida la palabra en el texto, mientras más se mencione la palabra, más grande será su tamaño. Este elemento didáctico, típico del lenguaje en redes sociales, es aprovechado por la investigadora universitaria, adecuado y utilizado como recurso pedagógico que facilite la lectura, la comprensión y la síntesis de los contenidos de cada capítulo, y por ende, de la investigación en su comprensión integrada.

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Introducción:

El planteamiento del problema de la investigación es la delimitación clara y precisa del objeto de la investigación, por lo que se hace necesario realizar ciertos procesos previos antes de llegar a la identificación clara del problema. (Scharager & Armijo, 2001)

Por las características de ser esta una Investigación Acción Participativa, existe ya un acercamiento con el fenómeno y el potencial problema, el que ha sido declarado por un grupo de personas cercanas al Telecentro Comunitario Gorbea, en la región de La Araucanía.

Para dar continuidad y fortalecer aquel acercamiento a la problemática, se construye este capítulo de “Planteamiento del Problema” con ciertos pasos que le son pertinentes a esta investigación, iniciando con la contextualización y los problemas sentidos por la comunidad, pasando luego a la verbalización de la pregunta, objetivos y justificación de la investigación, todos temas a continuación se presentan.

1.1 Contextualización

“Pero se me hace cuesta arriba, lo confieso, leer algunas obras valiosas de ciertos sociólogos, politicólogos, economistas e historiadores que escriben en código. El lenguaje hermético no siempre es el precio inevitable de la profundidad. Puede esconder, en algunos casos, una incapacidad de comunicación elevada a la categoría de virtud intelectual”.

Eduardo Galeno –

“Las Venas Abiertas de América Latina”, 1971

Como se profundizará más adelante, específicamente en el Marco Teórico, nuestro actual escenario societal nos indica que ha sucedido un tránsito inevitable, desde una sociedad productora de bienes a otra basada en la información y el conocimiento (Bell, 2001) lo que implica nuevas estructuras de valores y comprensión del fenómeno del “saber”.

Hoy, gracias al estallido y penetración de las tecnologías de información y comunicación (TIC), se han desarrollado una gran cantidad de herramientas que no sólo facilitan la distribución y generación de información sino que además han transformado las maneras, plataformas y formas para la generación y distribución del conocimiento.

La evolución de la tecnología no tiene pie atrás, es así como los diferentes grupos de la estructura social (Gobiernos, Sociedad Civil, Tercer Sector) han debido (deben) reaccionar, desarrollando importantes esfuerzos por acercar, de la manera más amable, las tecnologías disponibles a la mayor parte de la Sociedad.

Con el afán de aportar a la creciente Brecha Digital, la Universidad de La Frontera en Temuco, desde la década del 90 lidera estrategias socio-tecnológicas y educativas tendientes a facilitar el acceso a las TIC y a sus contenidos en la población más vulnerable del país.

Así es como en 1997 se implementa el primer Telecentro Comunitario en la comuna de Cunco, habilitando un punto de acceso con y para los vecinos, los que en su mayoría nunca habían tenido acceso a este tipo de tecnología (PC + Internet), todo liderado por la figura de un o una Operadora, quien cumple una doble labor comunitaria al vincular el Telecentro con la comunidad, como un servicio más y atender a los/as vecinas y sus necesidades de formación.

Luego del Telecentro de Cunco vinieron otros más, todos organizados en la Red de Informática Comunitaria de La Araucanía (Garrido, Villarroel, Morales & Millar, 2005) Entre ellos, el Telecentro Comunitario de la comuna de Gorbea se instala como un centro neurálgico donde las tecnologías están a disposición de la comunidad.

Sobre los principios de la sustentabilidad, el Telecentro Comunitario de Gorbea queda bajo la administración de la Municipalidad, lo que entrega claras señales de cómo los diferentes gobiernos locales validan esta iniciativa que concentra esfuerzos tendientes a ofrecer tecnología y formación en TIC a la comunidad.

Es así como los vecinos y vecinas de Gorbea se relacionan con el Telecentro, demandando diferentes cursos en el ámbito de la Alfabetización Digital.

Para enfrentar la creciente demanda de formación y anticipar otras más, la Operadora a cargo del Telecentro Comunitario de Gorbea, ha organizado diferentes cursos a lo largo de los años, llegando a un promedio anual de 60 Gorbeanos/as que cursan procesos de Alfabetización Digital al año, promedio altísimo si se considera que la comuna de Gorbea posee poco más de 15.000 habitantes (INE, 2002).

Los y las Gorbeanas, reconociendo el valor de las tecnologías y que su uso es sinónimo de más y mejores oportunidades, acuden periódicamente al Telecentro a demandar nuevos cursos de formación, aún cuando ya han pasado por procesos de Alfabetizaciones Digitales con la Operadora. Así es como esa demanda es conocida por la autora de esta investigación, decidiendo escuchar tal demanda y coordinarse con la Operadora para organizar, en conjunto con la comunidad, un proceso de enseñanza- aprendizaje que responda a aquellas necesidades sentidas de formación de Gorbeanos y Gorbeanas.

1.2 *Pregunta de Investigación*

"Lo importante es no dejar de hacerse preguntas."

Albert Einstein

Identificando y verbalizando que el propósito de esta investigación es conocer y co- construir una estrategia socioeducativa más adecuada que le permita a los Gorbeanos resolver, a través del uso con sentido de las TIC, cualquier problema informacional que se les presente; es posible construir la pregunta de investigación que orientará el presente estudio:

¿Cómo responder a la demanda de formación de los Gorbeanos y Gorbeanas con una estrategia pedagógica innovadora que les permita resolver, a través del uso con sentido de las TIC, cualquier problema informacional que se les presente?

1.3 **Objetivos de Investigación**



“Ningún conocimiento humano puede ir más allá de su experiencia”.

John Locke

En correlato consecuente con el contexto y la pregunta de investigación, se articulan los siguientes objetivos de la investigación:

Objetivo general

1. Desarrollar, desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa, un modelo de Alfabetización Informacional que responda a los requerimientos de formación de los usuarios y usuarias del Telecentro Comunitario de Gorbea, permitiéndoles resolver problemas informacionales utilizando las TIC.

Objetivos Específicos

1. Validar las necesidades de formación de las usuarias y usuarios del Telecentro Comunitario de Gorbea.
2. Fortalecer los conocimientos de los participantes en Alfabetización Digital, con el uso de diversas plataformas web 2.0.
3. Co-construir una propuesta curricular referida a Alfabetización Informacional.

1.4 Justificación de la Investigación



“Learning is interpreted here as taking on board new ideas that change the way people see a situation on the world around them, resulting in a transformation in their thinking and or behaviour”.

Mark Hepworth & Geoff Walton

Muchas personas identifican en las TIC una oportunidad, ya sea para aprender o para cumplir un rol social en el tercer entorno (Echevarría en Peña, 2002) sin embargo mucho de las demandas de formación en TIC se limitan al uso, al manejo de la infraestructura, dejando de lado lo que realmente le permitiría a los sujetos enfrentarse a cualquier escenario y frente a cualquier “infra” en la medida que logre reconocer, usar y darle sentido a la infoestructura.

Hoy por hoy la brecha digital cada vez menos habla de la brecha de acceso, pues la tecnología ha penetrado de manera explosiva en todos los rincones de nuestras sociedades, la brecha que ahora se nos presenta es la de contenidos y por ende, de usos con sentido.

Pues bien, el caso que aborda la presente investigación refiere a un grupo de personas que cuenta con acceso a la tecnología, en pocos casos desde su hogar o el de algún pariente, pero sí tienen acceso gratuito asegurado desde el Telecentro Comunitario, lo que las/los ha convertido en usuarias frecuentes del Telecentro y de sus servicios de formación asociados (capacitaciones, cursos de alfabetización digital, entre otros).

La motivación por seguir aprendiendo, por enfrentar nuevos desafíos de formación y la declaración explícita de “no quedar atrás de la tecnología”, sumado a la posibilidad de acceso, a través del Telecentro, hace que sea inevitable para la investigadora universitaria buscar, co- construir y co- desarrollar una experiencia pedagógica innovadora que responda a las necesidades educativas de los sujetos y que aporte a la generación de un modelo pedagógico crítico que sea significativo, desafiante y motivador tanto para los usuarios demandantes (grupo de investigadores comunitarios) como para la investigadora universitaria, y que a la vez se presente como un aporte pedagógico con posibilidades ciertas de ajustes y replicabilidad en contextos socio educativos diversos.

Introducción:

El Marco Teórico de la presente investigación tiene dos aproximaciones:

- i) **De arriba hacia abajo (top- down)**, que desde el enfoque del DH y las Sociedades del Conocimiento emergen las concepciones de TICpD y ASTIC, para llegar hasta las alfabetizaciones en las Sociedades del Conocimiento y la específica Alfabetización Informacional.
- ii) **De abajo hacia arriba (bottom- up)**, desde el paradigma crítico y la corriente pedagógica crítica, se aborda y recupera un concepto de Alfabetización que en tiempos de las Sociedades del Conocimiento converge en ALFIN, igualmente como sucede con el correlato desde el campo del DH, las Capacidades y las ASTIC.

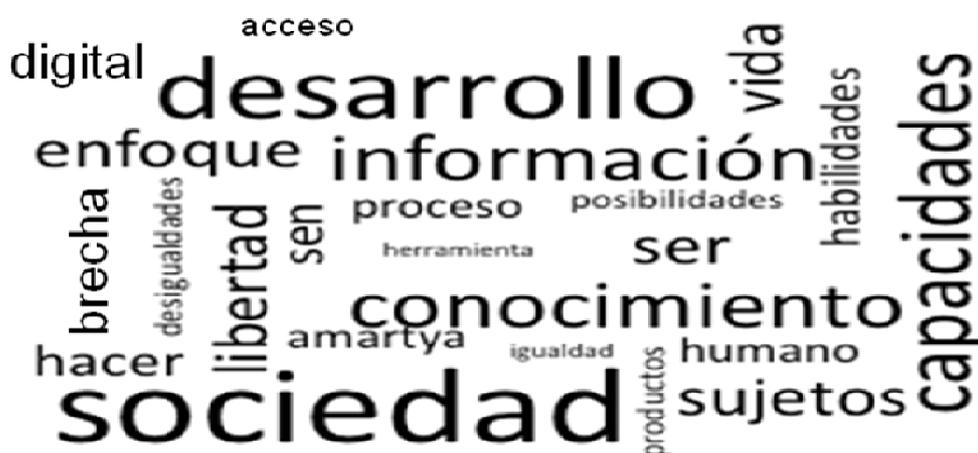


Figura 01: “Marco Teórico para ALFIN Crítico en las Sociedades del Conocimiento” Diagrama de creación personal, para graficar la construcción y recorrido de las orientaciones teóricas que fundamentan una propuesta de Alfabetización crítica en las Sociedades del Conocimiento.

2.1 Desarrollo en el Marco de la Sociedad del Conocimiento

“El desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma”.

Prof. Amartya Sen



“El Desarrollo como Libertad”, así se titula la introducción al texto más emblemático del Profesor Amartya Sen: Libertad y Desarrollo. En él propone, desde un Desarrollo Humano (DH), alejarse de las miradas tradicionales de desarrollo, donde sólo se le vinculaba al comportamiento del producto nacional bruto, la industrialización, las rentas individuales, etc. (Sen, 2002) para comprender que no es posible concebir el desarrollo sin procesos libertarios. Específicamente para Amartya Sen, el desarrollo es “un proceso de expansión de libertades reales de que disfrutaban los individuos” (Sen, 2002:19).

En 1979, en el marco de la conferencia “¿Igualdad de qué?”, que presentó en la Universidad de Stanford, Sen pretendía evaluar y valorar el bienestar desde la perspectiva de las potencialidades que puede desarrollar un sujeto para desarrollar y alcanzar estados valiosos. Será en ese mismo momento, como lo reconocerá tiempo después el autor, cuando reflexionó que “...falta en todo este marco una noción de «capacidades básicas» que una persona sea capaz de

hacer ciertas cosas básicas” (Sen, citado en Urquijo, 2007, 23) Así fue como Amartya Sen decide comenzar a hablar de “capacidades” para fundamentar las gama de posibilidades que una persona puede llegar a identificar para hacer o ser¹. Sobre este evento y esta reflexión, es a partir de las cuales Amartya Sen comienza a cimentar el “Enfoque de Capacidades” (Capability Approach) y transformará la forma de ver y entender el desarrollo, dando pasos agigantados para comprender que éste no es un fenómeno exento de la realidad de los sujetos que constituyen sociedad (Urquijo, 2007).

Para Sen, la Libertad es entendida como capacidad, “ello implica que los individuos tienen el reto de construir una sociedad libre e igualitaria que permita que la vida humana se viva con dignidad lo que se constituye en la medida en que las personas cuentan con un conjunto de capacidades para funcionar, que les permiten alcanzar aquellos aspectos que consideran valiosos para sus vidas” (Urquijo, 2007:10).

A través del Enfoque de Capacidades, Amartya Sen rompe con las concepciones tradicionales de desarrollo, al declarar que más que depender de estados y miradas economicistas, depende más bien de instituciones sociales y económicas, como también de los derechos políticos y humanos. Por lo tanto, en la medida que se avanza hacia mayores grados de desarrollo se está avanzando también en grados de libertad y riqueza humana. Así entonces, para este economista, pensar en desarrollo es pensar en eliminar las fuentes que limitan las libertades de las personas, como la pobreza, la intolerancia, la desigualdad económica y social. Y a su vez, pensar en desarrollo, es pensar en toda la gama de factores que contextualizan e institucionalizan las libertades de los sujetos en la sociedad como los derechos civiles y políticos y, con ellos, las políticas públicas que organizan y delimitan el campo de las libertades sociales, de seguridad y económicas, de la sociedades (Sen, 2007).

Reforzando este punto, el Enfoque de las Capacidades de Sen, ofrece repensar también el concepto de crecimiento, supeditarlo al de desarrollo y decir que si bien el crecimiento económico es una condición necesaria para explicar el grado de avance de un país, no es lo único y no constituye una condición suficiente.

1

La posibilidad del hacer y el ser, serán la base sustancial para lo que luego llamará “Funcionamientos” en pro de alcanzar distintas y nuevas capacidades.

Por ejemplo, las mediciones que permiten entender el crecimiento de un país a partir únicamente del ingreso per cápita, entregan una mirada generalizada útil para establecer la situación competitiva del país, pero no reflejan las complejidades sociales que impactan en la calidad de vida de los sujetos que habitan en él. Así es como el concepto de “desarrollo” y el de “crecimiento” dejan al descubierto que no son lo mismo, pero se complementan en la lógica de poder conocer- y aportar a- la calidad de vida de los sujetos (López- Calva, 2003).

El Enfoque de las Capacidades, plantea un nuevo desafío que dice relación con la pregunta sobre ¿cómo se mide ahora el desarrollo? Pues, como se ha mencionado en puntos anteriores, tradicionalmente el desarrollo de una sociedad se medía únicamente a través del PIB y un sin fin de instrumentos dedicados a observar el comportamiento de artefactos como las rentas, la tecnología, etc. Cuando Sen instala el concepto de Libertad y Capacidades para comprender el desarrollo comienza a ser posible mirar el desarrollo en función del avance (o retroceso) que experimenten las libertades de los sujetos. A partir de esta frontera, los hombres y las mujeres se consideran y visualizan como sujetos activos, como motor de desarrollo, no por lo que producen, si no por lo que son capaces de llegar a ser y a hacer (Urquijo, 2007)

Será Mahbub ul Haq, creador del índice de DH, quien interprete y adscriba al Enfoque de las Capacidades de Amartya Sen, inaugurando una nueva forma de medir el desarrollo a la vez que declarando que “el objetivo principal del desarrollo es ampliar las opciones de las personas. En principio, estas opciones pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. A menudo las personas valoran los logros que no se reflejan, o al menos no en forma inmediata en las cifras de crecimiento o ingresos: mayor acceso al conocimiento, mejores servicios de nutrición y salud, medios de vida más seguros, protección contra el crimen y la violencia física, una adecuada cantidad de tiempo libre, libertades políticas y culturales y un sentido de participación en las actividades comunitarias. El objetivo del desarrollo es crear un ambiente propicio para que la gente disfrute de una vida larga, saludable y creativa”.

(Mahbub ul Haq, en <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano>)

2.1.1 Funciones y Capacidades

Hasta antes del enfoque de Desarrollo Humano, las mediciones del bienestar se derivaban de indicadores “ex- post” por lo que respondían a dimensiones preestablecidas que, a criterio del profesor Sen, no sólo abandonaban la posibilidad de reconocer las desigualdades específicas de un país, sino que además consideraba a los bienes y servicios como un fin en sí mismos en vez de considerarlos medios que aportan a un fin mayor: El bienestar Humano. Aquel bienestar se entiende a la vez como un proceso, con a lo menos 3 componentes: i) Accesos a bienes y servicios; ii) Función de conversión de los bienes y servicios en opciones reales de planes de vida; iii) Función de evaluación que transforma (López- Calva, 2003).

Respecto al punto de “acceso a bienes y servicios”, es John Rawls² quien mejor explicita aquello, desde su “Teoría de la Justicia”, entendiendo que los sujetos debiesen tener un piso de bienes primarios que aporten a la igualdad entre los seres humanos (Lorenzeli, 2003).

Los bienes básicos de los cuales habla Rawls son los siguientes:

1. derechos y libertades básicas
2. libertad de desplazamiento y de elección de ocupación;
3. poderes y prerrogativas de los puestos y cargos de responsabilidad en las instituciones políticas y económicas;
4. ingreso y riqueza;
5. bases sociales de respeto a sí mismo.

Sobre la base de aquellos bienes es posible ir avanzando, cada vez más, hacia mayores grados de justicia- y por tanto de desarrollo- siendo el único límite a esta justicia, la justicia política que debe velar por que los ciudadanos sean considerados libres e iguales (Lorenzeli, 2003).

2

John Rawls, filósofo estadounidense, profesor de filosofía política en la Universidad de Harvard, autor de la Teoría de la Justicia (1971), Liberalismo Político (1993), The Law of Peoples (1999) y Justice as Fairness; A Restatement (2001). Es ampliamente considerado como uno de los filósofos políticos más importantes del siglo XX. Su teoría política propone dos principios sobre los cuales basar la noción de Justicia, a partir de una posición original en el espíritu contractualista de los filósofos políticos clásicos.

Para ahondar el tema de las Funciones, tanto de conversión de los bienes y servicios en opciones reales de planes de vida como la Función de evaluación que transforma, es necesario profundizar un poco más, puesto que para efectos de esta investigación éstas, desde su relación con el concepto de Capacidades, son un elemento fundamental para continuar el recorrido lógico de esta investigación.

En el Enfoque de Capacidades, existen dos elementos constitutivos absolutamente complementarios sobre los cuales Amartya Sen concentra los criterios normativos que facilitan la evaluación y valoración del bienestar de los sujetos. Tales elementos son: Las Funciones y las Capacidades (Urquijo, 2007). Para Sen, la vida corresponde a “un conjunto de funcionamientos interrelacionados, consistentes en estado y acciones” (Sen en Urquijo, 2007: 31)

Los Funcionamientos pueden ser simples o complejos. Los funcionamientos simples corresponden a “aquellas funciones más elementales, como estar bien alimentado, tener buena salud, no padecer enfermedades evitables ni mortalidad prematura, entre otros. Los funcionamientos complejos se representan por funciones de mayor complejidad como ser feliz, tener dignidad y ser capaz de participar en la vida de la comunidad, entre otros. La vida puede considerarse como un conjunto de funcionamientos interrelacionados que consiste en las diferentes acciones realizadas y los distintos estados que se pueden alcanzar. Los funcionamientos complejos se representan por funciones de mayor complejidad como ser feliz, tener dignidad y ser capaz de participar en la vida de la comunidad, entre otros.” (Sen en Urquijo, 2007, 32).

Complementariamente, las Capacidades son el “conjunto de vectores de funcionamientos o una suma de vectores de estos funcionamientos, que reflejan la libertad de la persona para alcanzar aquello que valora” (Urquijo, 2007, 56) Es decir, las capacidades corresponden son las combinaciones de aquellos funcionamientos (ya sean simples y/o complejos) que un sujeto puede llegar a construir como habilidad, que le sean útil para enfrentar cualquier tipo de requerimiento de convivencia y/ subsistencia. Entendida así la capacidad, releva el valor de la realidad particular de cada sujeto, dejando en evidencia que la ausencia de las capacidades individuales es reflejo inmediato de una situación de desigualdad y- tal vez- precarias herramientas de vida para desenvolverse en

la sociedad (Urquijo, 2007).

En este campo resulta muy interesante preguntarse sobre cuáles son las capacidades, desde el enfoque de las Capacidades, que en tiempos de la Sociedad del Conocimiento podrían estar evidenciando situaciones de desigualdad, que impidan a los sujetos desenvolverse libremente en la sociedad, lo que a la vez, permitiría evidenciar desde dónde es posible avanzar hacia mayores grados de libertad. La próxima sección, invita a hacerse aquellas preguntas y a intentar avanzar en propuestas pedagógicas pertinentes para avanzar en grados de libertad, ahora, en el marco de la Sociedad del Conocimiento.

2.1.2 Capacidades y aprendizajes en las Sociedades del Conocimiento

Para iniciar esta sección es importante describir y diferenciar los conceptos de “Sociedad de la Información” (SI) y “Sociedad del Conocimiento” (SC), de modo de justificar con ello, por qué se adscribe al segundo concepto como elemento marco para efectos de esta investigación.

El concepto de “Sociedad de la Información” aparece en la escena mundial en 1973, introducido por el sociólogo norteamericano Daniel Bell, en su libro *El Advenimiento de la Sociedad Post- Industrial*, cuando hace el paralelo entre la Sociedad Industrial, como una Sociedad de productora de bienes, y esta nueva posterior Sociedad de Post-Industrial, entendida como una Sociedad de Información (Bell, 2001).

Para Bell, el paso desde de una sociedad productora de bienes hacia una basada en la información y el conocimiento, implica la creación y comprensión de nuevas estructuras y escalas de valores.

En los postulados de Bell, la tecnología cumple un rol fundamental, pues es uno de los elementos constituyente de la dimensión social de Sociedad Post-Industrial (o SI). Y, precisamente, “el concepto de sociedad post-industrial remite en primer lugar a cambios en la *estructura social*, a la manera como está siendo transformada la economía y remodelado el sistema de empleo, y a las nuevas relaciones entre la teoría y la actividad empírica, en particular entre la ciencia y la tecnología” (Bell, 2001).

Sobre aquel entendido las tecnologías, según Harvey Brooks, serían entendidas como el “uso de un conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de un modo reproducible”. Y aquel uso- según algunos autores como Bell, Naisbitt y Toffler- permitiría generar una *nueva economía* donde los procesos productivos, mediados por la información en tiempo real, aceleraría los procesos de producción aplicándose primero a tareas industriales para ir sofisticando su uso hacia nuevos e innovadores procesos y productos (Castells, 1996).

De lo anterior es posible deducir que la Sociedad de la Información está concebida sobre diversos conceptos como: nueva economía, conocimiento, procesos y producción. No obstante, para Manuel Castells³ el fenómeno de la irrupción de las tecnologías y su consecuente denominación como “Sociedad de la Información” es un suceso lo suficientemente complejo el que describe como un intervalo en la historia, caracterizado por la transformación de nuestra “cultural material” por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información y la comunicación⁴.

Será el mismo Castells quien ordene y aporte sustancia a la discusión sobre esta nueva era, cuando reconoce que la Sociedad de la Información se sustenta sobre el paradigma de la Tecnología de la Información, el que se construye, a la vez, sobre 3 características nucleares (Castells, 1996):

Primera: “La tecnología actúa sobre la información” a diferencia de las revoluciones tecnológicas anteriores, donde era la información la que actuaba sobre la tecnología, esta vez la información es su materia prima.

Segunda: “La capacidad para la penetración de los efectos de las nuevas tecnologías” La vida actual, la información es parte integral de todos los

3

Sociólogo Catalán, autor de la trilogía “La Era de la Información” traducida a varios idiomas y que ha sido encumbrada al nivel de los esfuerzos explicativos que Marx o Max Weber hicieron por interpretar la sociedad industrial. Castells, ha sido profesor de investigación de sociología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Barcelona, miembro de la Academia Europea y del Alto Comité de Expertos sobre la Sociedad de la Información, catedrático de sociología y planificación urbana y regional de la Universidad de California en Berkeley, catedrático y director del Instituto Universitario de Nuevas Tecnologías de la Universidad Autónoma de Madrid y profesor de sociología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Paris.

4

Castells se basa en el concepto de “Gradualismo” acuñado por el paleontólogo Stephen Gould, para explicar que la historia es “una serie de eventos estables salpicados por acontecimientos importantes que suceden con gran rapidez y ayudan a establecer la siguiente etapa estable” (en Castells, 1996)

procesos individuales y colectivos, evidente moldeado por el medio tecnológico.

Tercera: “La lógica de la interconexión” Aquí es donde aparece el concepto de red, para abordar la complejidad de los vínculos que se generan entre sistemas y conjunto de relaciones a través de las tecnologías y su expansivo uso creativo para la interacción.

Si bien la construcción epistemológica de la Sociedad de la Información ha permitido identificar y comprender que este advenimiento de la tecnología a nuestra historia, supera todas las previsiones de la cantidad de información disponible y la velocidad de su transmisión; se hace cada vez más necesario pensar cómo impacta la tecnología en los sujetos y comunidades.

La UNESCO entrega la mayor de las pistas cuando indica que si bien es cierto que las nuevas tecnologías desempeñan un papel cada vez más importante, cabe señalar que el verdadero factor de impulso, es el conocimiento. (UNESCO, 2005b: 1)

En consecuencia, la Sociedad de la Información se basa en los progresos tecnológicos y la Sociedad del Conocimiento aborda dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más amplias, siendo la información un “instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí... más bien... nace del deseo de intercambiar los conocimientos y hacer más eficaz su transmisión” (UNESCO, 2005:19).

Drucker y Husén desde finales de la década del 60, ya pronosticaban la aparición de las Sociedades del Conocimiento. Según ellos, el desarrollo de una sociedad depende de su capacidad para crear, difundir y utilizar conocimientos, más que de sus riquezas naturales (Castells, 1996).

Ahora, del por qué esta sección en su título se refiere a la SC en plural, se basa en la posición de UNESCO cuando dice que *Una sociedad del conocimiento es una sociedad que se nutre de sus diversidades y capacidades*. Sobre ese entendido, se deducen dos perspectivas desde dónde aproximarse y aportar a las Sociedades del Conocimiento (UNESCO, 2005):

- *Local*: No existe un modelo único de SC, estos modelos variarán según

cada contexto nación/ comunidad y debiera ser tarea de estos poder reconocer y *valorizar los conocimientos locales, tradicionales y autóctonos que poseen*

- *Global*: El auge de las Sociedades del Conocimiento exige real compartimiento y colaboración en la construcción del conocimiento al servicio de un desarrollo humano y sostenible, por tanto, *las sociedades del conocimiento ofrecen una nueva posibilidad de desarrollo a nivel mundial.*

Con todo esto, estamos frente a un cambio en el régimen de los conocimientos que se fundamenta en la idea que lo inmaterial y las redes se sitúan como plataformas para la generación de conocimiento (UNESCO, 2005). Como lo reconoce Nicholas Negroponte en su libro Being Digital la cultura del bits rompe con los conceptos materiales tradicionales y posiciona un nuevo escenario digital, con características particulares⁵, sobre los cuales se sustentan infinitos tipos de relaciones (Negroponte, 1995).

Además de verse impactados por la proliferación de escenarios digitales, la generación de conocimientos también se ve influenciada por la rapidez en la transmisión, el tratamiento y la recepción de la información, los que ya no se encuentran confinados a la institucionalidad educativa (la escuela) ni a los períodos vitales de la escolaridad (UNESCO, 2005). Hoy en día, la relación de enseñanza/ aprendizaje ya no puede concebirse desde teorías clásicas del aprendizaje individual, ya que en el contexto de las Sociedades del Conocimiento se hace indispensable y efectivo aprender colaborativamente y a lo largo de toda la vida (Delors, 1996).

Otra de las características diferenciales de las Sociedades del Conocimiento para Echeverría es la coexistencia de 3 entornos (E1: Entorno Natural; E2: Entorno Urbano y E3: Tercer Entorno) la cual refiere a la existencia de un 3er. nuevo entorno digital, de comunicación, memorización y almacenamiento que permite que los conocimientos adquiridos en E1 y E2 puedan transferirse a E3 con diferenciales formas de aprendizaje, demandando a la vez nuevos saberes

5

Algunas de las características de la Era Digital para Negroponte son, la existencia de lugares sin espacio, la asincronicidad de las relaciones y la conciencia de considerar las particulares necesidades

teóricos y prácticos para poder operar dentro de este nuevo entorno altamente habitado de textos electrónicos, de motores de búsqueda y ambientes digitalizados que las actividades cognitivas se parecen cada vez más a procesos asistidos por el computador y la internet (Echeverría en Peña, 2002) .

Aquella digitalización ha conducido hacia nuevas formas de codificación donde el dato se transforma en un lenguaje colectivo, ubicando a los sujetos en un lugar que difícilmente antes habían logrado en la construcción del conocimiento. Actualmente los sujetos y comunidades usuarias de las TIC, cumplen un rol protagónico en la selección, jerarquización y generación de información (UNESCO, 2005).

No obstante, para acceder y participar en la construcción de conocimiento, los sujetos necesitan desarrollar ciertas habilidades y capacidades específicas del 3er entorno.

Como parte del proceso de construcción de conocimiento, desde hace más de 6 décadas, que el mundo educativo reconoce como herramienta clave una taxonomía que el profesor Benjamín Bloom diseñó para la planificación y alcance de objetivos educacionales: *la denominada Taxonomía de Bloom*, la cual se ha hecho recurrente en el mundo pedagógico, tanto así que en el 2001 Lorin Anderson y Daniel Krathwohl publicaron *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, lo que aportó al fortalecimiento de la taxonomía del profesor Bloom al cambiar los sustantivos en verbos y modificando la secuencia de los aprendizajes (Churches, 2007).

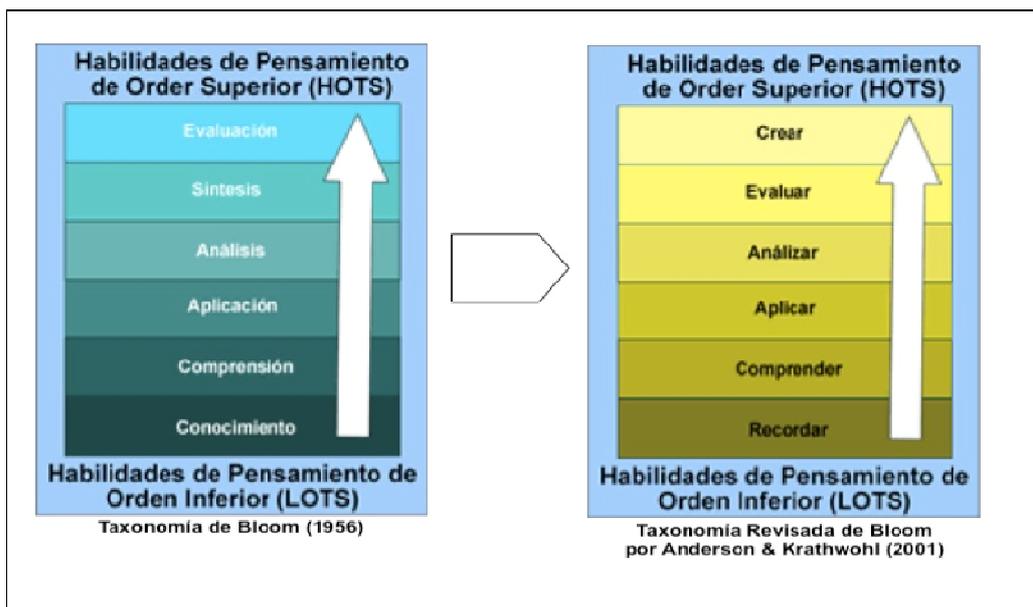


Figura 02: “Taxonomías de Bloom” Imagen que muestra la evolución de la taxonomía. (Churches, 2007)

Ambas propuestas tienen la misma lógica: un continuo que va en orden ascendente, de inferior a superior. La diferencia mayor radica en que la Taxonomía original (1956) presenta un avance desde las Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior hacia otras de Orden Superior, a través de una secuencia de habilidades representadas en sustantivos.

En la Taxonomía Revisada de Bloom, Anderson y Krathwohl, transforman los sustantivos en verbos y reconocen a la vez que en cada elemento taxonómico, co existen variados verbos asociados (Churches, 2007)

CREAR	Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar.
EVALUAR	Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.
ANALIZAR	Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.
APLICAR	Implementar, desempeñar, usar, ejecutar.
ENTENDER	Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.
RECORDAR	Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar.

Tabla Nº 01: “Habilidades de Pensamiento, según la Taxonomía Revisada de Bloom”, creada por Anderson y Krathwohl (Churches, 2007)

Complementariamente, el profesor Andrew Churches es quien sistematiza la

evolución de la Taxonomía y aporta a aquella, repensando los elementos taxonómicos y haciéndose la pregunta ¿cuáles son aquellas acciones que un sujeto debiera poder y saber desarrollar en nuestros tiempo? (Churches, 2007) o como lo concibiese Negroponte, en su texto Being Digital ¿cuáles son aquellas habilidades que debieran desarrollar los sujetos en la era Digital? (Negroponte, 1995).

Es así como nace la *Taxonomía de Bloom para la Era Digital*, la cual está pensada para el desarrollo de capacidades y habilidades en el uso de tecnologías y manejo de infraestructura de redes, característica esencial de las Sociedades del Conocimiento (UNESCO, 2005).

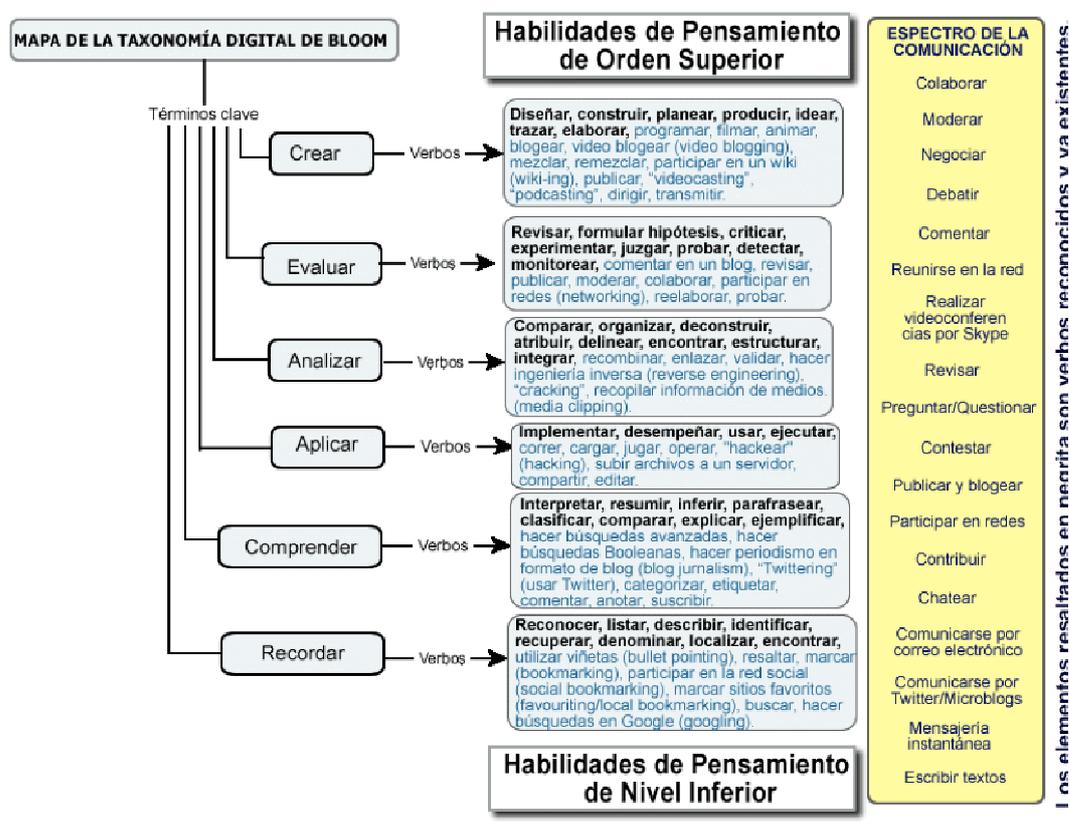


Figura 03: "Taxonomía de Bloom para la era digital" (Churches, 2007)

Como es posible apreciar, se mantiene la estructura propuesta por Anderson y Krathwohl, en cuanto al orden y los términos claves, concentrándose el aporte de Churches, en la incorporación de nuevos verbos, acciones que debiera

desarrollar un sujeto en la SC o en la Era Digital⁶.

Los verbos que Churches adiciona a la Taxonomía Revisada del 2007, que están escritas con letras azules en la figura 03, dicen relación con las habilidades de pensamiento que deben desarrollar los sujetos para desenvolverse en el ciberespacio, lugar donde hoy por hoy se sostiene lo que Castells llama “La Sociedad Interactiva” (Castells, 1996).

La relevancia de visualizar específicamente las acciones que los sujetos debieran realizar, está en que permite identificar los potenciales aprendizajes que le permitirán a los hombres y mujeres del siglo XXI romper con la exclusiones de una elite culta, que accede con mayores herramientas, a un uso real- con sentido- de la tecnología y la internet (Castells, 1996; Selwyn, 2004).

Algunos ejemplos por subcategoría taxonómica de la era digital, de menor a mayor habilidad de pensamiento, se presentan a continuación (Churches, 2007):

•RECORDAR

Buscar o “googlear”: La habilidad sencilla de digitar una palabra o frase clave en la ventana un buscador. *Esta habilidad no refina la búsqueda más allá de la palabra o término clave utilizados.*

•COMPRENDER

Periodismo en formato de blog: A propósito de un tema particular, se participa, comentando una publicación en blog o directamente publicando una noticia (información) en una página interactiva. *El blog contribuye a desarrollar pensamiento de orden superior cuando se lo usa para discutir y colaborar.*

•APLICAR

Cargar y Compartir: Consiste en subir o adjuntar archivos y materiales a sitios Web. *Estas son formas simples de colaboración, habilidad del pensamiento de orden superior.*

•ANALIZAR

Enlazar Se refiere a identificar y construir enlaces hacia el interior de un

6

En esta oportunidad se utilizan ambos conceptos como sinónimos, aun sabiendo que en función de su carga ideológica, no representan lo mismo. Sin embargo, para efectos del desarrollo del punto, pueden considerarse sinónimos.

mismo sitio o hacia otros sitios, *en documentos y páginas Web.*



•EVALUAR

Moderar: Se comenta y evalúa, conscientemente una publicación y/o información *desde varias perspectivas, evaluando su mérito, valor o pertinencia.*

De la Taxonomía de Bloom para la Era Digital es posible reconocer dos grandes elementos constituyentes: i) el concepto de “Colaboración” y ii) las habilidades de los sujetos del Siglo XXI. Ambos elementos son ampliamente analizados, en el trabajo que Jacques Delors desarrolló, desde la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, y que fue entregado como informe la UNESCO, en 1996.

En aquel informe Delors- y equipo- propone un marco de sentidos nutrido de horizontes, principios y orientaciones, que serán (son) clave para comprender la Educación en el (complejo) contexto del siglo XXI (Delors, 1996).

Para efectos de esta investigación, se destacarán- dos elementos claves del informe de Delors: i) Los cuatro pilares de la Educación del siglo XXI, y; ii) “el imperativo democrático” de concebir la Educación para toda la vida.

El primero de ellos, aquello que la comisión denomina “Los cuatro pilares de la Educación del siglo XXI”, facilitan la organización y estructuración de la Educación en función de cuatro aprendizajes fundamentales, que si son trabajados oportuna y constantemente, se convertirán a lo largo de la vida de los sujetos, en los pilares de su propio conocimiento (Delors, 1996).

Tales aprendizajes son:

1. **Aprender a Conocer:** Lejos de tener que ver con la adquisición de conocimientos (información) clasificados y codificados, este tipo de aprendizaje es un medio y un fin en sí mismo, en la medida que se aprende a aprender.

Aprender a conocer, se entenderá como medio pues si cada mujer y hombre es capaz de aprender a comprender el mundo que lo rodea, logrará “vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás” (Delors, 1996, 92)

Este aprendizaje se entiende como fin por el placer y la satisfacción que proporciona el solo hecho de comprender, conocer, descubrir algo, un conocimiento nuevo.

2. **Aprender a Hacer:** Delors reconoce que el aprender a conocer y el aprender a hacer son prácticamente indisolubles, sin embargo el aprender a hacer tiene mayor relación con la idea de “formación”, es decir, el presente tipo de aprendizaje intenta abordar la problemática que se desprende de la relación entre los aprendizajes y el desempeño de las tareas que un oficio, empleo y/o actividad le demandan a los sujetos del siglo XXI.

3. **Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás:** La idea a la base de este aprendizaje es que para aprender a vivir juntos se debe enseñar para la no violencia. Declaración nada simple de lograr a la luz del potencial de autodestrucción de la humanidad. Este aprendizaje tiene su correlato propositivo en lo que la comisión reporta como orientaciones de primer y segundo nivel. Aquellas que corresponden al primer nivel, es en términos concretos, el descubrimiento gradual del otro; mientras que la orientación de segundo nivel apunta a intencionar el trabajo a través del método de proyectos comunes, que permitirían evitar la rutina y, con ello, menguar las discrepancias y conflictos, pues a lo que apunta, operativa y metodológicamente, este aprendizaje, es a aprender en grupo identificando y complementando el rol que cada uno de los sujetos cumple en el alcance de un objetivo común.

4. **Aprender a Ser:** En la base de este aprendizaje se encuentra la siguiente declaración: “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona” (Delors, 1996,100) Aprender a Ser es, tal vez, el aprendizaje más libertario pues apunta a que los hombres y la mujeres desarrollen el pensamiento crítico y autónomo, que les permita generar propios juicios y, con ello, definir autónomamente estrategias del “qué hacer” frente a cualquier circunstancia que se le presente a lo largo de la vida.

Serán entonces, la creatividad y la imaginación, los motores principales del aprender a ser, en la constante búsqueda de ir construyéndose como sujetos diversos, autónomos, integrales. Es por eso que el informe de

Delors indica que habrá que ofrecerle a los sujetos “todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación” (Delors, 1996,101)



El segundo elemento clave para efectos de esta investigación, es- como la Comisión denominó: - “el imperativo democrático” de concebir la Educación para toda la vida. Una noción que va más allá de la educación escolarizada y espera que los hombres y las mujeres aprendan a aprender, para afrontar cada nueva situación que surge en la cotidianidad. Esta consideración, no es nueva para la Comisión de Educación, sin embargo insisten en ella pues consideran que la necesidad de estar constantemente aprendiendo, se va acentuando en un siglo que ofrece “recursos sin precedentes tanto en la circulación y al almacenamiento de informaciones” (Delors, 1996:91)

Como síntesis de los aportes que la Comisión de Educación entregó a la UNESCO, se evidencia una utopía que, particularmente, justifica la pertinencia de la presente investigación. Dicha utopía trata de concebir una sociedad educativa basada en tres funciones que debiera poseer todo proceso educativo en el siglo XXI: i) la adquisición; ii) la actualización y iii) el uso de los conocimientos (Delors, 1996).

La razón de ser de estas funciones cobra mayor relieve cuando se comprende que la “sociedad de la información desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos”... por lo tanto... “la educación debiera permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizar” (Delors, 1996:17)

2.1.3 Brecha Digital: profundizando las brechas sociales y cognitivas en las Sociedades del Conocimiento

El concepto de Brecha Digital (Digital Divide) aparece en la década de los '90, cuando países como el Reino Unido, Francia y Estados Unidos, comenzaron a hablar de una agenda política social integradora que tenía fuertes bases en la convergencia que sucedía entre “una sociedad inclusiva” y “la sociedad de la información” arrojando una primera reflexión acerca de cómo las TIC pueden aportar al cese de las exclusiones (Evans, 2001).

En Estados Unidos, específicamente en la era del Presidente Clinton y el Vice

Presidente Al Gore, a la luz de una investigación de puntos de acceso encargado por la Administración Nacional de Telecomunicaciones e Información (NTIA), fue posible identificar que el acceso a internet variaba según raza, sexo y origen social de las personas. Esta evidencia comienza a dar paso a un sin fin de preguntas, que tanto el mundo político, como el académico se planteó: ¿Qué tipo de desigualdad presenta la brecha digital? ¿quién o quienes ganan y pierden con la reducción de brecha digital? Por la evidente carga ideológica que fue apropiándose del término “Brecha Digital”, éste comenzó a ocupar un sitio importante en los discursos políticos y en los estudios académicos al finalizar la década del 90 (Benhabrim, 2008).

2.1.3.1 Definición de Brecha Digital

Se entiende por brecha digital a la fractura o diferencia existente entre individuos, hogares, empresas y áreas geográficas de diferentes niveles socio-económicos en relación tanto a las oportunidades de acceso a las tecnologías de información y comunicación como al uso de éstas para una amplia variedad de actividades (OECD, 2001).

La brecha digital no es una nueva división social, sino que es como un espejo de las desigualdades sociales previamente existentes en el uso de tecnologías de comunicación (Norris, 2001). De ahí que algunos autores prefieren hablar de “desigualdad digital” (digital inequality). Dicha desigualdad se da entre personas que, aún teniendo acceso formal a Internet, se insertan en la red de manera más precaria. Como lo señalan ambas definiciones, se alude entonces a las diferencias en el acceso y uso de las TIC que tienen distintos grupos de la población así lo demuestran todas las publicaciones revisadas en torno a ésta temática (PUC, 2009).

2.1.3.2 Resignificación del Concepto Brecha Digital

De todo lo anterior, se deduce que la Brecha Digital es una problemática social de nivel mundial que impacta en las democracias de los Estados. Pero específicamente, ¿qué es lo que se afecta? ¿desde dónde? Para ir

aclarando este tipo de cuestionamiento es que Neil Selwyn⁷, en el 2004 hace una reorganización y clasificación de la Brecha, también en un intento de ampliar el concepto más allá del desigual acceso y uso funcional de la tecnología.

Selwyn propone estudiar la Brecha Digital como una jerarquía de acceso a diversas formas de la tecnología y en diversos contextos, dando lugar a distintos niveles de participación y sus consecuencias. Es así como los elementos que Selwyn define que los componentes de un concepto de Brecha Digital más integral e integrador, son (Selwyn, 2004):

Acceso Formal y Teórico a las TIC y los contenidos	Disposición formal de las TIC en la casa, la comunidad y ambientes de trabajo que esté teóricamente disponible para los sujetos.
Acceso Efectivo a las TIC y los contenidos	Acceder a las TIC en la casa, la comunidad y los ambientes de trabajo, donde los sujetos se sientan capaces de utilizarlas
Uso de TIC	Uso de las TIC, sin o con sentido. Puede o no, tener consecuencias a mediano y largo plazo.
Compromiso con las TIC y sus contenidos	“Uso con sentido” de las TIC. Uso cuando el usuario ejerce un grado de control y posibilidad de elegir la tecnología y contenidos. El uso, cuando es útil, provechoso, significativo y de importancia para el sujeto.
Resultados- reales y percibidos	Consecuencias de la utilización de las TIC en el inmediato o corto plazo.
Consecuencias- reales y percibidos	Consecuencias de la utilización de las TIC a mediano y largo plazo, con impactos en términos de: <ul style="list-style-type: none"> - La actividad en la producción. - La actividad política. - La actividad social. - La actividad de consumo y el ahorro

Tabla Nº 02: Etapas de la Brecha Digital (Selwyn, 2004)

Considerando que el estudio Brecha Digital es un fenómeno más complejo que la sola diferencia entre acceso y no acceso, Rodrigo Garrido⁸ ha adherido al concepto propuesto por Neil Selwyn y lo ha

7

Neil Selwyn, Sociólogo inglés que trabaja en el London Knowledge Laboratory. Sus investigaciones se focalizan en el uso cotidiano de los medios digitales y en el (no) uso de la tecnología en entornos educativos.

8

Rodrigo Garrido es docente, investigador y director del Centro de Investigación de la Inclusión Digital y la Sociedad del Conocimiento (CIISOC)

puesto en valor como parte de los principios del Modelo de Apropiación Social de Tecnologías (MASTIC), en una relación recíproca que entiende que en la medida que se avanza hacia la superación de la Brecha Digital, se está avanzando también hacia mayores grados de apropiación y vice versa, mientras más apropiación menos Brecha. Tal declaración queda graficada en la propuesta de Garrido, al mirar las etapas de Selwyn de manera piramidal, en un estrecho correlato entre Brecha Digital y Apropiación Social de Tecnologías (Garrido, 2007).

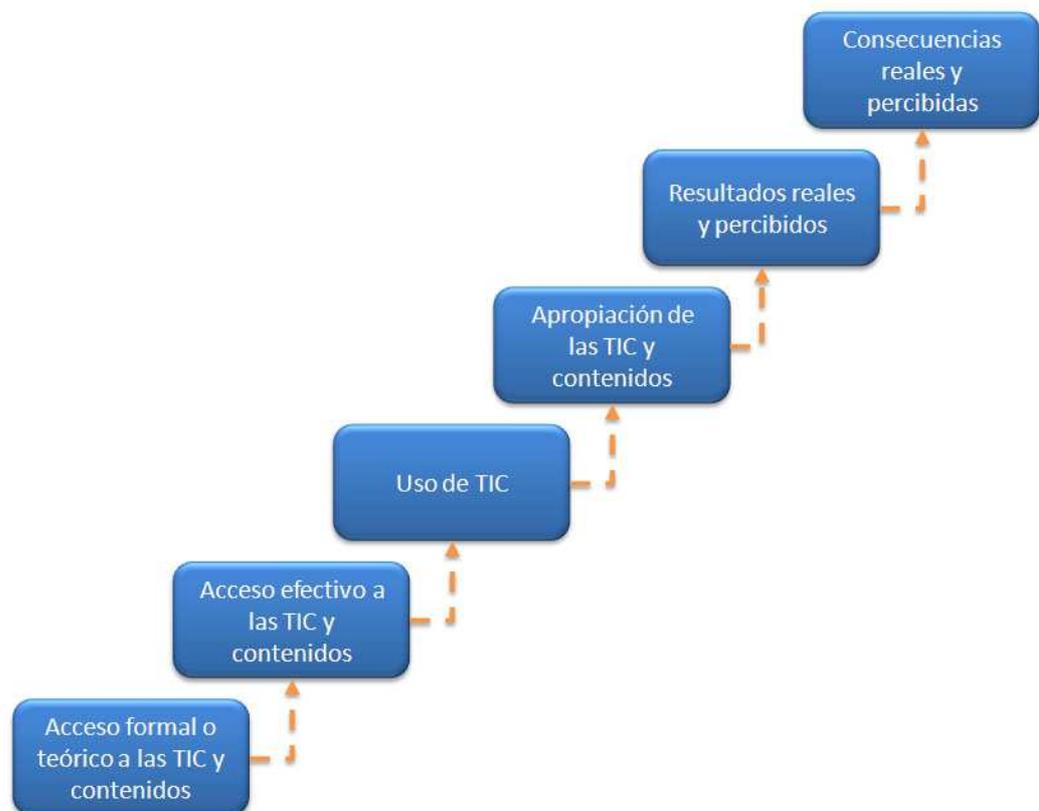


Figura 04: “Adaptación piramidal de la propuesta de Selwyn”. (Garrido, 2007)

2.1.3.3 Estado del Arte de la Brecha en Chile

Antes de iniciar el desarrollo de este punto, es importante despejar que la información que a continuación se comparte no necesariamente responde a la concepción de “Brecha Digital” a la que esta investigación y especialmente esta investigadora, adscriben.

Lo que relatan las siguientes páginas es más bien el dato duro de acceso y conectividad, es decir, la Brecha en su comprensión más instrumental,

aquel contenido que Selwyn ubicaría en la primera fase de su modelo: “Acceso Formal y Teórico a las TIC y los contenidos” (Ver cuadro N° 2). Sin embargo se hace necesario poder levantar tal información, para lograr identificar, por una parte, cuál es el nivel de penetración tecnológica en nuestro país, punto de entrada para comprender el concepto de “Brecha” que nos interesa (la visión de Selwyn) Y por otra parte, conocer las iniciativas del mundo público y privado tendiente a reducir la Brecha. Para cumplir con este último punto declarado, se considera abordar en un segundo momento de este ítem, aquello que dice relación con las Políticas Públicas diseñadas para superar la brecha.

La Brecha Digital en cifras

Dentro de la región latinoamericana y del Caribe, Chile aparece continuamente entre los primeros lugares de penetración tecnológica, aquella afirmación se puede confirmar en los datos que presentan, por ejemplo, la International Telecommunication Union (ITU) a través de su Informe de Medición de la Sociedad de la Información 2010, diseñó un índice de Desarrollo de las TIC: el IDI, compuesto por 11 indicadores que responden a los siguientes ámbitos (ITU, 2010):

- i) acceso
- ii) utilización
- iii) conocimientos TIC

En la sumatoria de esos 3 ámbitos, Chile ostenta la no despreciable ubicación N° 54, entre 159 países medidos, después de Argentina (49) y Uruguay (50), sin embargo hay tres consideraciones importantes de tener en cuenta respecto al IDI (ITU, 2010):

- Si bien el informe es del 2010, los resultados del índice están actualizados al 2008.
- Durante el 2007, Chile se ubicaba en el lugar 50, siempre debajo de Argentina (47) pero por sobre Uruguay (51)
- Haciendo un doble clic sobre el índice, es posible apreciar que es el subíndice de conocimientos el que menos alteraciones tuvo, mundialmente.

Es por aquellas lecturas más específicas que se comprende el aporte del IDI, en la generación de política pública tendiente a superar la brecha digital pero que requiere de pistas para saber por qué ámbito de la brecha es más sensible y urgente intervenir.

Complementariamente, el Índice de la Sociedad de la Información (ISI) de Chile continúa siendo el más alto entre los países estudiados, aunque muestra siete reducciones interanuales consecutivas. La caída fue del 1%, hasta alcanzar 5,55 puntos medios. Lo que deja de manifiesto que nuestro país es uno de los países más expuestos a las fluctuaciones de la economía internacional, debido a que sus exportaciones equivalen a cerca del 45% de su PIB.

En las TIC, el aumento de Equipamiento no fue suficiente para compensar el descenso de los Servicios TIC. En aquella área, los computadores fueron el principal soporte, con 333 unidades cada mil personas, representando un incremento del 16,2% en comparación al período anterior (Everis, 2009)

En términos generales, ambos informes, aún más el del ITU, nos indica que la Brecha Digital está paulatinamente reduciéndose en los países en desarrollo; sin embargo, es vital reconocer que la distancia entre los países desarrollados y los en “vía de” recae en el subíndice de utilización, lo que deja entrever que el subíndice de acceso sigue creciendo asimétricamente del resto de los subíndices, y que son los que a larga nos darán pistas de los grados de uso con sentido y apropiación de las TIC. (ITU, 2010)

Es posible confirmar lo declarado al mirar otro factor que emerge de la relación entre el IDI y la canasta de precios TIC. Tal factor refleja la realidad del subíndice de utilización pues mide la asequibilidad de la telefonía fija y móvil además de los servicios de internet de banda ancha fija. (ITU, 2010)

En esta relación IDI y costo de la canasta, nuestro liderazgo regional cambia y caemos hasta el lugar 80, esta vez bajo Argentina (66) y Venezuela (69). ¿La razón de la caída? No está tan claro de dilucidar,

pero lo que sí es claro que en el detalle de la canasta TIC, el año 2009 tuvo un valor promedio del 3,49% de nuestro PIB, que a la fecha de la última medición (2008) correspondía a USD 9.400. Para aportar a la reflexión, es importante decir que el menor costo lo representa la Telefonía Móvil, con un 1,30% del PIB, en contraste con la banda ancha fija que se lleva el 6, 15% de nuestro PIB. (ITU, 2010)

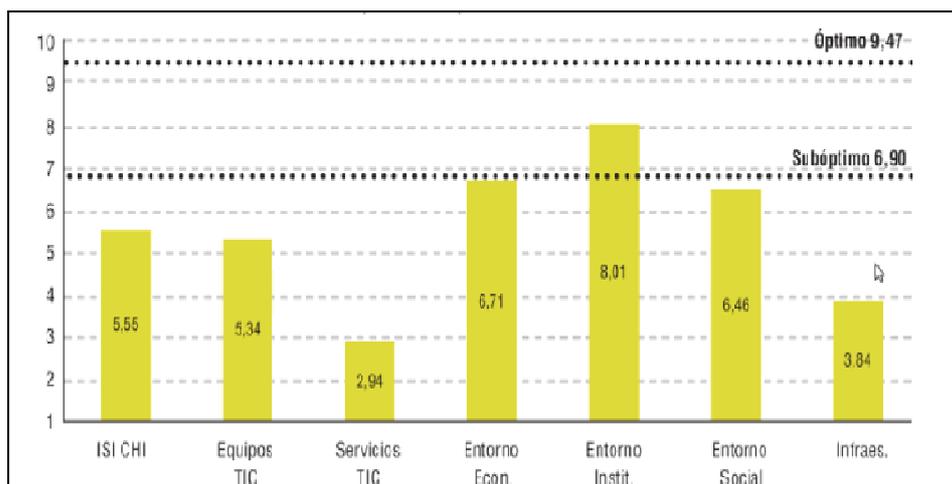


Gráfico 01: "Promedio del índice ISI Chile" y la valoración de cada una de las categorías que construyen este índice. (CELA & Everis, 2010)

En resumen y a modo de punteo, presentamos lo que indica el Informe Everis (CELA & Everis, 2010):

- *El ISI chileno podría finalizar su racha negativa, manteniendo una puntuación igual a la actual.*
- *Las TIC avanzarían moderadamente; los servidores alcanzarían la cifra de 6,5 aparatos por cada mil personas.*
- *El incremento de la eficiencia energética sería uno de los factores que permitiría que el ESI moderase su caída.*
- *Dentro de un año, el ISI chileno presentaría el mismo valor que en la actualidad.*
- *Aunque, evidentemente, no se trataría de un resultado óptimo, sí implica un hecho relevante que es que concluiría la tendencia negativa en la que se halla inmerso.*

- *La estabilidad del indicador dejaría prácticamente inmóviles los diferenciales con relación a las referencias teóricas.*
- *Para igualar la marca subóptima, el ISI de Chile debería elevarse un 23%, 1 punto porcentual menos que en la actualidad.*
- *La brecha respecto de la referencia óptima se mantendría igual, en el 71%.*
- *Las TIC podrían ganar cierto impulso, con avances tanto en Equipamiento como en Servicios.*
- *Los servidores se consolidarían como los de mayor penetración en Latinoamérica, con 6,5 unidades por cada mil personas (aumento del 9,2%).*
- *Las cuatro variables de Servicios tecnológicos evolucionarían favorablemente, creciendo más rápidamente que el promedio regional, con excepción del gasto total en TIC.*
- *En este sentido destacaría el aumento de los dominios de Internet, que superaría la media latinoamericana por primera vez desde 2006.*
- *Los mismos alcanzarían la cifra de 33 unidades cada mil habitantes, elevándose un 12,5% en términos interanuales.*
- *La cantidad de usuarios de Internet llegaría a los 385 cada mil personas (incremento del 6,8%), el contingente proporcionalmente más numeroso después del de Brasil.*

A modo de síntesis, es importante mirar y analizar el diverso escenario de la brecha en Chile, desde 3 miradas: Las estadísticas, las políticas públicas y el fenómeno de las redes sociales.

1. Desde las **estadísticas** se nos reconoce con un excelente nivel de acceso y penetración de la tecnología. Prácticamente como líderes regionales, en el 2006 el 19% de los hogares contaba con acceso a internet y para fines del 2009 ese porcentaje llegó al 40%, contrariamente durante el 2007 éramos casi punteros en el índice de desarrollo de las TIC, el IDI, pero para el 2008 ya habíamos descendido 4 puestos en el

ranking mundial, regionalmente quedando bajo Argentina y Uruguay, tan solo.

2. En cuanto a **políticas públicas**, desde comienzos de la década del 90 hemos tenido numerosas políticas que han apuntado tanto al acceso, como en algún grado a la formación en competencias TIC. La Red Enlaces y la Campaña Nacional de Alfabetización Digital son claros ejemplos de aquello. Hoy, la Estrategia Digital es la política pública que se ha propuesto que para el 2012 seamos un país digital con mayores grados de desarrollo e igualdad. Sus ejes están puestos en la definición de una Política Tecnológica, en el Diseño Institucional, en Programas y Proyectos TIC y en el desarrollo de la Industria Nacional TIC. Todo aquello está en propuestas y en desarrollo, tal vez el proyecto más emblemático en este momento sea la Red Nacional de Telecentros Comunitarios del Programa Quiero Mi Barrio, una iniciativa bi-ministerial y que está brindando acceso TIC a los 200 barrios más vulnerables del país. Otro proyecto en potencial desarrollo son las diversas plataformas de e- gobierno, todas las instituciones públicas cuentan con su página o portal web y existe un número enorme de trámites en línea.

3. El **fenómeno de las redes sociales** es increíble, por su explosivo crecimiento, por ejemplo de ser casi 2.000 usuarios con cuentas twitter en febrero del 2009, para Julio del mismo año más de 16.000 personas contábamos con nuestra cuenta twitter. Respecto a Facebook, en un corto plazo pasó del lugar 25 al 2do en cuanto más visitas tenía entre los usuarios y usuarias chilenas, existen más de 6 millones y medio de perfiles creados, lo que corresponde a más del 35% de la población. Con los blog el fenómeno ha sido más estable, los usuarios han sido más fieles y blogspot mantiene un 18% de los dominios web hasta el segundo semestre del año pasado.

Por otra parte, estadísticamente, los grupos etarios con mayor penetración en el uso de la internet son los hombres entre 15 y 24 años, los que más uso hacen de la internet, seguidos por las mujeres del mismo rango etario y luego por la generación más joven, es decir, hombres y mujeres de menos de 15 años.

información y las comunicaciones; y

- B. Las TIC constituyen un medio para lograr el desarrollo humano debido a sus repercusiones en el desarrollo económico, al crear nuevas "... actividades e industrias, como el sector de la tecnología de información y las comunicaciones que contribuyen al crecimiento económico y a la creación de empleos" (PNUD, 2001: 30).

Sin el afán de hacerse cargo de la responsabilidad que se le entregó a las tecnologías y específicamente a las TIC, de superar la pobreza en el nuevo milenio, la presente investigación sí desea resaltar el rol protagónico y la relación irrenunciable que existe entre DH y TIC.

Hasta ahora se ha abordado ampliamente el enfoque del Desarrollo Humano en los contextos de las Sociedades del Conocimiento, donde lo inmaterial y las redes se sitúan como plataformas para la generación del conocimiento (UNESCO, 2005) haciendo cada vez más urgente desarrollar habilidades que le permitan a los sujetos movilizarse en y entre aquello que Echeverría identificaba como el "tercer entorno digital", el espacio que coexiste entre el mundo natural y el urbano, donde se ponen en juego las habilidades que hombres y mujeres logren desarrollar para desenvolverse entre motores de búsqueda, hipertextos y múltiples ventanas de realidades asistidas por las tecnologías de información y comunicación (Echeverría en Peña, 2002). No cabe duda alguna que las TIC son las bases mismas de aquel tercer entorno, hábitat fuertemente popularizado en diversas bibliografías que abordan la relación DH+ TIC+ SC.

Tecnologías de Información y Comunicación para el Desarrollo (TIC4D o ICT4D) es el enfoque que subyace a la relación planteada DH+ TIC+ SC, siendo posible reconocer en la bibliografía disponible, dos énfasis del concepto:

- TIC4D con énfasis en la Información y la Comunicación.
- TIC4D con énfasis en el Desarrollo y la Cooperación;

2.2.1 TICpD con énfasis en la Información y la Comunicación

Tal como lo reconoce y sintetiza la CEPAL, las tecnologías de información y comunicación son el resultado del desarrollo de las soluciones informáticas, tanto de las tecnologías "para la información" como de las tecnologías "para la

comunicación” (CEPAL en Del Río, 2009) Ésta, que pareciera ser una declaración casi obvia, presenta una inflexión que arrastra un amplio debate sobre el rol de las TIC en el proceso de la globalización, específicamente en la capacidad de éstas para vincular, conectar a las personas de manera inmediata, a bajo costo e independiente de las fronteras políticas y geográficas que se presenten. Pero aún más allá de la vinculación y la conectividad, el rol que trasciende lo técnico y alcanza perfiles políticos es la posibilidad que brindan las TIC para acceder a la información y, a través de esta, a la participación en la sociedad. (Del Río, 2009).

El acceso a la información y a la comunicación, son consideradas en si un ejercicio de derecho, a la vez que también son garantes de otros en la medida que si se logra acceder y usar (con sentido) la información, es posible acceder a las diferentes estructuras de participación. Complementariamente, la comunicación se transforma en el canal para construir redes y estimular la colaboración, y esa colaboración dependerá del valor que el sujeto reconozca en la información. (Acevedo, 2004).

En el 2004, la Agencia Suiza de Cooperación desarrolló en esquema conceptual de las TICpD cimentado sobre los componentes claves de “información” y “comunicación”, entendiéndolos como mecanismos o medios para aspiraciones mayores, como lo son el acceso al conocimiento y la transformación social. Siguiendo esa misma lógica, el Modelo de la Agencia Suiza de Cooperación presenta los siguientes componentes:

- A. El acceso a la Información y el conocimiento
- B. La comunicación para el desarrollo y el cambio social

En cada uno de aquellos componentes, el Modelo también identificaba tres importantes dimensiones:

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
ACCESO	Las TIC para facilitar el acceso a informaciones relevantes y el intercambio y la retroalimentación
REDES Y COMUNICACIÓN	Las TIC en la construcción de redes y en la comunicación humana, además de las TIC para la creación de iniciativas colectivas para lograr impacto (social)
VOZ/ COMUNICACION	Las TIC como medio para que todos los grupos y sujetos tenga la oportunidad de hacer extensiva “su voz” representando su propia cultura y cosmovisión.

Tabla N° 03: “Dimensiones del Modelo de la Agencia de Cooperación Suiza”

Ahora bien, lo interesante y necesario de reconocer en la propuesta de la Agencia Suiza de Cooperación es la estrecha relación que se genera entre los componentes y las dimensiones de su Modelo, por lo que a continuación se presenta una nueva tabla explicativa de aquella relación, desde los lentes de la autora de esta investigación.

COMPONENTE	DIMENSIÓN	RELACIÓN
CONOCIMIENTO	ACCESO	Es posible reconocer en el Modelo de la Agencia Suiza de Cooperación una estrecha relación entre el componente “conocimiento” y la dimensión de “acceso”, pues refiere a que el uso efectivo de las TIC favorece de acceso al conocimiento. Tan estrecha es esta relación que, según el Modelo, es desde este núcleo a partir del cual emerge el concepto de TICpD y un nuevo concepto de K4D (Conocimiento para el Desarrollo) fortaleciendo la tesis que es posible lograr igualdad de oportunidades al conocimiento, promoviendo el uso e intercambio de información y conocimientos relevantes.
COMUNICACIÓN	REDES Y COMUNICACIÓN	El componente de “comunicación” se relaciona directa y estrechamente con las dimensiones de “Redes y Comunicación” y “Voz,” tanto así que, desde este vínculo emerge el concepto de C4D (Comunicación para el Desarrollo) Concepto que valora las TIC como instrumentos para aumentar la eficacia y la eficiencia del desarrollo de las personas y organizaciones.
	VOZ/ COMUNICACIÓN	

Tabla N° 04: “Relaciones de los elementos constituyentes de TICpD” Tabla de creación personal para explicitar el vínculo entre los componentes y las dimensiones del Modelo de la Agencia de Cooperación Suiza.

A continuación se presenta gráficamente el Modelo de TICpD, diseñado por la Agencia de Cooperación Suiza y traducido por la investigadora Olga de Río (Del Río, 2009)

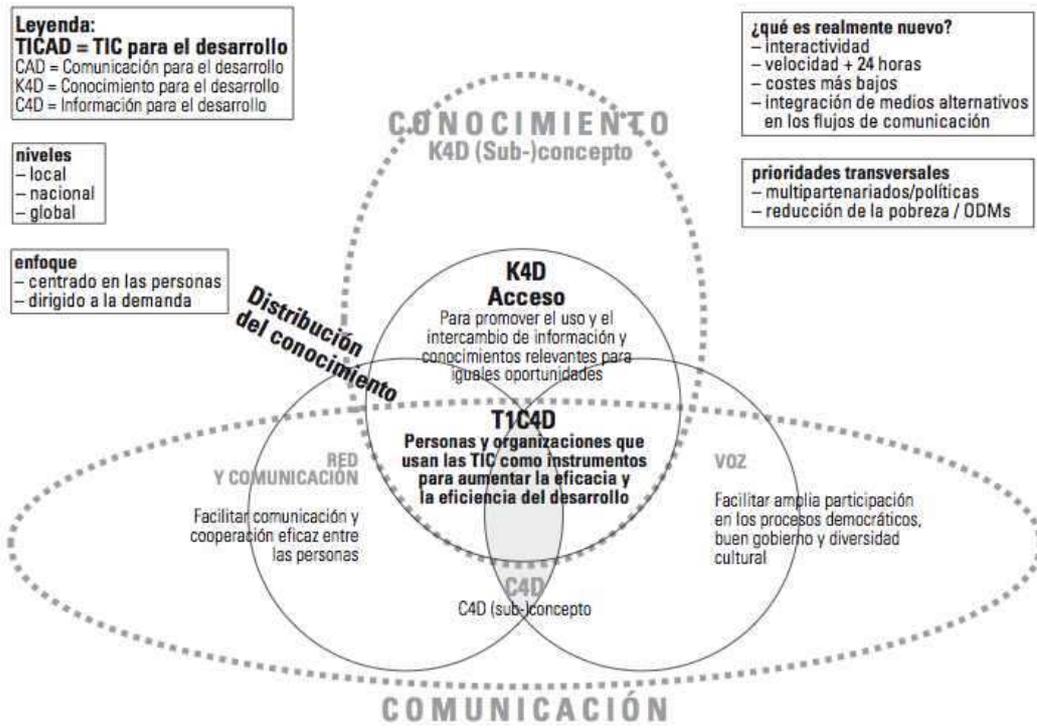


Figura 05: Propuesta de la Agencia Suiza de Cooperación, donde se comparten las metas y dimensiones claves de las TIC4D.

Según la traducción que Del Río hace del Modelo, se resaltan fuertemente los dos conceptos a la base de la sigla TIC4D pues

“El acceso a la información no se refiere sólo a la promoción y a la protección de los derechos a la información, sino que incluye, también, la promoción y la protección de los derechos a la comunicación (el uso de la información) para que cada cual exprese su punto de vista (voz/comunicación), participe en los procesos democráticos a todos los niveles (comunidad, nacional, regional y mundial) y establezca prioridades de acción” (Del Río, 2009: 58)

Entendido así, el acceso a la información y a la comunicación son clave para que los hombres y las mujeres puedan desarrollar procesos de participación activa, proyectando sus expresiones de manera organizada (y en “red”) condición básica para el ejercicio de derechos humanos.

Resumiendo, el enfoque de las TIC4D están íntimamente ligadas al ejercicio de derechos pues sus componentes básicas: La Comunicación y la Información, son tanto un derecho en sí, como una herramienta para ejercer otros derechos

fundamentales. Y el ejercicio de derecho es un factor clave para el Desarrollo, tal como lo indica Naciones Unidas en la Declaración de Viena sobre DDHH (ONU, 1993).

Un hito en la relación DH + TIC4D +SC será la Declaración del Milenio donde se deja en evidencia las TIC impactan sobre el DH, al definir que uno de los objetivos del Milenio es “velar por que todos puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular, los de las tecnologías de la información y de las comunicaciones” (ONU, 2005).

2.2.2 TIC4D con énfasis en el Desarrollo y la Cooperación

La Declaración del Milenio y el objetivo referenciado a las TIC como factor para el desarrollo, será tomado en serio por la Cooperación Internacional que si bien desde la década del 90 reconocía que el respeto por los DDHH era un aspecto clave para el desarrollo, aún no había entrado en la discusión y promoción de la comunicación y la información como un ejercicio de derecho que aporta al desarrollo.

Pero ¿por qué la Cooperación Internacional se interesa por las TIC? Pues porque el sólo hecho de que sea una recomendación a los países miembros de la ONU, la promoción de las TIC “para el desarrollo” ya deja de manifiesto que claramente existen países que tienen mejores oportunidades de desarrollo que otros, sólo por tener acceso al uso de las TIC y a sus contenidos (Pimienta, 2002). Y eso deja en evidencia un brecha más profunda que la digital (de acceso y contenidos), que es la brecha de desarrollo (Acevedo, 2004).

El primer mundo acusa recibo de dicha situación y despliega grandes esfuerzos por cubrir necesidades (TIC) en los países en “vías de desarrollo”, tanto es así que en el 2001 se crea el “Grupo de Tareas TIC de las Naciones Unidas” (UN ICT TF) en el que participan delegados de gobiernos, sociedad civil, sectores privados y Universidades, con el afán de coordinar los esfuerzos mundiales que hasta ese momento se habían llevado a efecto para reducir la brecha digital y avanzar en generar oportunidades digitales para todos. Uno de los éxitos más notables del Grupo de Tareas, fue la creación de e- escuelas y comunidades. (GeSCI) una ONG con la intención de aportar a la mejora en la calidad de la

educación mediante el uso de TIC (UN ICT TF, 2003) El grupo de tareas de las Naciones Unidas, diseñó una serie de recomendaciones para integrar plenamente las TIC o “mainstreaming”⁹ en las organizaciones y le indicó a las organizaciones que participaban del grupo ser las iniciadoras en la aplicación de estas recomendaciones, situación que no se cumplió y dejó en evidencia una cierta “incapacidad” incluso de las organizaciones partícipes¹⁰ de la UN ICT TF para integrar de manera eficaz y efectiva las TIC en su quehacer, reduciéndolas- tal vez- sólo al aspecto tecnológico (centralidad sólo en la tecnología) o instrumental dejando de lado todo el cambio de paradigma que ello significa y la re- ingeniería que debieran implementar las organizaciones (Acevedo, 2004).

Puede ser que aquellas recomendaciones del UN ICT TF, aportasen a que el concepto de TIC4D tenga mayor desarrollo operativo (en proyectos y programas donde se bautizan las experiencias como TIC4D) que desarrollo teórico. De hecho, en una rápida búsqueda bibliográfica es posible encontrar manuales, libros y documentos de trabajo que refieren a TIC4D. Muchas de aquellas referencias han sido organizadas por algunas bibliotecas virtuales, como la de la Fundación Digital Dividend (<http://www.digitaldividend.org>) o la del grupo de evaluación Bellanet (<http://www.bellanet.org>)

En ambas bibliotecas es posible encontrar material que resumen experiencias implementadas con algunas propuestas de marco teórico tendientes, principalmente, a evaluar los efectos de aquellas implementaciones (Vuolo, 2004).

Sin embargo, todos los esfuerzos por desarrollar (e intentar teorizar) el concepto de TIC4D, parecen ser insuficientes para concebir un cuerpo teórico. Por lo menos así lo reconoce Richard Heeks, cuando señala que la mayoría de las investigaciones acerca de TIC4D son, más bien, descriptivas y no analíticas

9

Mainstreaming, es un concepto utilizado por la UN ICT TF y definido por Labelle en una publicación de las NNUU para el Desarrollo en el 2003, donde definía el concepto como: “*From the perspective of planning, monitoring and evaluation, mainstreaming ICTs means ensuring that at all times during the conceptualization, promotion, planning and implementation of activities, projects, programmes and plans related to human development, ICTs should be taken into consideration along with the usual or more traditional issues and concerns.*”

Es difícil hacer una traducción literal del concepto, pero se puede entender como una “integración plena” de las TIC en alguna organización. (Acevedo, 2004)

10

Entre los países se consideran Japón, Alemania, Australia, Canadá, USA, Holanda, España, Suecia, Reino Unido, Italia, Suiza,

(Heeks, 2007:1). Heeks reconoce información interesante en las investigaciones realizadas pero, según él, carecen de rigor teórico y suelen caer en la repetición de experiencias y publicaciones. Para explicar este fenómeno, este investigador ocupa la analogía de una piedra se arroja a una laguna y al principio marca una onda, pero luego se hunde sin dejar rastro. Siguiendo con su ejemplo de la piedra, Heeks propone juntar las piedras e ir construyendo sobre los cimientos que dejan las primeras y complementa entregando un importante sentido de realidad al decir que existen ciertas disciplinas que enfatizan en uno u otro componente de las TIC4D, desmenuzando (didácticamente) el concepto de la siguiente manera (Heeks, 2004):

La T de TIC4D	Trabajos liderados desde los “information systems” o las miradas más desde las ingenierías de la información y comunicación
La I de TIC4D	Trabajos liderados desde la bibliotecología y las ciencias de la información
La C de TIC4D	Trabajos liderados desde los y las investigadoras en comunicación.
La D de TIC4D	Este el ámbito menos “desarrollo” en los trabajos de TIC4D, sin embargo se nutre de los estudios e investigación sobre Desarrollo.

Tabla Nº 05: “Teorización de investigaciones en TICpD” Basada en la propuesta de Richard Heeks “Theorizing ICT4D Research”

Teniendo en consideración el ejercicio didáctico de Heeks, la bibliografía disponible y del recorrido del presente marco teórico, aún más en la vinculación que más adelante se hará con la teoría crítica, es posible compartir que esta investigación comprende (y espera aportar) el concepto “tecnologías de información y comunicación para el desarrollo” desde el enfoque del Desarrollo Humano, es decir, la presente investigación espera (entre otras cosas) aportar al fortalecimiento de la “D” en las TIC4D.

2.3 La Apropiación Social de las Tecnologías

“Si no sabemos que un mundo mejor es posible ¿qué nos legitima a actuar como si lo supiésemos?”

De Sousa Santos, 2008



Para comprender y profundizar el concepto de “Apropiación Social de Tecnologías”, es necesario iniciar esta sección analizando la raíz del concepto: “apropiación social” y como éste será entendida en esta investigación, como lo indica María Isabel Neüman:

“... el proceso por medio del cual grupos sociales marginales del sistema económico capitalista interactúan con la propuesta cultural, económica, organizacional y de consumo de ese sistema mediante formas de adjudicación de nuevos sentidos, usos y propósitos que actúan como filtros y les permite mantener su propio horizonte de comprensión del mundo. En un doble movimiento de resistencia y negociación, estos grupos sociales resisten al cambio o cambian para mantenerse intactos. Pensar la apropiación social permitiría comprender cómo Latinoamérica ha resistido más de 500 años de colonización, aculturación, y transculturación”

(Neüman, 2008: 2)

Entendido así, la apropiación social no es más que la búsqueda del sentido, y esta declaración cobra aún más peso cuando se sitúa en el contexto

Latinoamericano, un pueblo que ha debido apropiarse- a la fuerza- de prácticas culturales y estructuras organizacionales que no le pertenecían (Neüman, 2008). Tal como lo comprende el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, es urgente repensar una forma para construir conocimientos sobre la base del reencuentro y la reapropiación de los saberes y con ello consolidar una manera de hacer, de apropiarse de la realidad, de construir saberes, desde la valoración de la propia cultura, en un contexto donde históricamente “lo propio” se ha caracterizado por estar ausente (de Sousa Santos, 2008).

En síntesis, la transformación de una realidad que haga presente lo ausente y propio lo ajeno, debe concebirse como un proceso de apropiación mancomunadamente social.

En el contexto de la sociedad del conocimiento, tal como se ha venido declarando en la presente investigación, la creatividad y la valoración de los saberes cobran un rol constitutivo, aún más cuando la construcción de conocimientos está mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Por tanto, nos vemos enfrentados y enfrentadas a una forma particular de apropiación de la realidad, donde se hace necesario conocer y usar con sentido las tecnologías, con el fin de transformar lo ausente en presente.

Entendido así, hablaremos de apropiación social de las tecnologías (en adelante ASTIC) para comprender el fenómeno de la apropiación de la realidad, con el fin de la transformación social, en tiempos de TIC.

Para el investigador Javier Echeverría, la ASTIC se logra en la medida que las herramientas TIC se incorporan a las acciones humanas, haciendo posible que los sujetos y las organizaciones “incrementen su espacio de capacidades conforme hacen suyas esas tecnologías” (Echeverría, 2008, 7). Otro elemento que aporta este autor, es que cuando se habla de ASTIC no se está hablando de una herramienta tecnológica sobre otra, más bien se refiere a un complejo sistema tecnológico a disposición de la construcción de nuevos y sentidos conocimientos (Echeverría, 2008).

La investigadora costarricense Kemly Camacho es más específica aún, cuando identifica en el uso de la Internet una posibilidad concreta de lograr la ASTIC. Según Camacho

"... una organización, país o persona se habrá apropiado de Internet cuando haya incorporado dentro de su quehacer cotidiano el uso de la red. Cuando pueda discernir cuándo es o no es conveniente utilizar esta herramienta para resolver problemas y cómo combinarlos con otros instrumentos... cuándo pueda preguntarse primera ¿qué deseo resolver? Y una vez respondido tenga los recursos y conocimientos suficientes para responder ¿cómo puede Internet ayudar a lograrlo?"
(Camacho en Peña, 2000: 88)

Para la investigadora Camacho, la apropiación social es parte de un ciclo con a lo menos 3 etapas: i) Acceso; ii) Uso Estratégico y; iii) Apropiación. Este ciclo y sus etapas, son propuestos pensando específicamente en la apropiación social que las organizaciones desarrollan sobre el uso de internet. Sin embargo- sobre el criterio de esta investigación- sus declaraciones pueden extrapolarse para cualquier situación de ASTIC. Es así como se comprende por ejemplo que:

i) **El acceso**, se refiere a la decisión, capacidad y oportunidad de contratar algún internet, así como la capacidad de mantener aquella infra e infoestructura.

ii) **El uso estratégico**, es el cambio interno originado en la persona u organización, el cómo han cambiado algunas rutinas, comportamientos o disposiciones posterior al uso de la tecnología, en este caso, de la internet. Es importante el equilibrio que se mantenga.

iii) **La apropiación social**, Camacho la identifica directamente con la generación de nuevos conocimientos a partir del uso de la internet, lo que tiene su correlato en una evidente manera de hacer las cosas, todo con el fin de implementar estrategias y "modos de hacer" (y de ver) que en su conjunto aportan a la mejora de calidad de vida (local y colectiva), en definitiva, a la transformación social. (Camacho, 2000)

Para efectos de la presente investigación, a la hora de integrar conceptos y definiciones, se complementarán las etapas ii y iii de Camacho, y sobre la base de aquella propuesta, se resignifica entonces lo siguiente:



Figura 06: “Las 2 A para la transformación” Imagen de autoría personal que, en base a lo propuesto por Camacho, grafica la relación entre el acceso y la apropiación social, en función de lograr la transformación social.

Explicado así, el **acceso** en su comprensión más completa del fenómeno, no considera sólo el acceso a la infraestructura, sino que también a la **infoestructura**, entendida esta como el desarrollo de destrezas básicas para utilizar la infraestructura de redes, o dicho de otra manera, entenderemos a la “infoestructura” como el conjunto de habilidades que se desarrollan a través de un proceso de alfabetización digital, en medios o tecnológica.

Entonces, si es la alfabetización digital la propuesta pedagógica, llamada a facilitar el acceso de los sujetos hacia la infra e infoestructura ¿qué área, disciplina o ámbito de la pedagogía debiera preocuparse y ocuparse de favorecer procesos integrales de Apropiación Social?

que “puede curarse con métodos bien definidos y la eficacia de la cura puede medirse” (Badwen, 2002: 366).

En un esfuerzo por comprender e identificar la prolifera emanación de concepciones, algunos autores como McGarry, Snavely y Cooper, proponen la organización y clasificación de la alfabetización en tres tipos (Badwen 2002):

1. La simple capacidad de leer y escribir

2. El poseer alguna habilidad y competencia, esta considera la capacidad de leer y escribir pero incluye al acto fundamental de cognición que es: entender lo que se escribe y se lee.

3. Un elemento de aprendizaje, esta clasificación surge de aquellos autores que evitan hablar de la dicotomía sujetos “analfabetos o alfabetizados”, en favor de una concepción de alfabetización como un contínuum donde se transita entre la posibilidad de reproducir combinaciones de letras, los comportamientos lingüísticos, el razonamiento lógico, las destrezas cognitivas de orden superior y el pensamiento.

La alfabetización ha tenido un sin fin de significados que van nutriéndose a través de la historia, así es como se puede comprender la alfabetización como un fenómeno social que permite a las personas “desenvolverse” en un contexto socio- cultural particular. Tal como lo reconoce McGarry “estar alfabetizado en Honduras no es lo mismo que en Hampstead, NW3 o en Londres. Alfabetizar puede denotar una mínima destreza de descodificación de la letra impresa; podría denotar también una capacidad de apreciación crítica de aspectos implícitos en la cultura, de normas éticas y del valor estético de la palabra impresa” (McGarry, en Badwen, 2002:364).

Por lo que entender a la Alfabetización como elemento de aprendizaje, permite alejarse de concepciones ingenuas que comprenden, por ejemplo, el analfabetismo como una condición de “incapacidad” o “enfermedad” posible de re- habilitar con estrategias educativas mecánicas que son entregadas a las personas para que manipulen una cierta gama de palabras y letras a las que, en el mejor de los casos, los estudiantes son capaces de entregarle un significado (Freire, 1990).



“La Alfabetización como tal se reduce al acto mecánico de ‘depositar’ palabras, sílabas y letras dentro de los analfabetos... Es como si las palabras escritas o leídas, constituyen amuletos adheridos a una persona que no las dice, sino que sólo las repite, casi siempre sin relación alguna con la realidad y las cosas denominadas.

La Alfabetización se convierte en el resultado de un acto que lleva a cabo un así llamado educador que ‘llena’ al educado analfabeto con palabras. Este sentido mágico otorgado a las palabras se extiende a otra ingenuidad: la del Mesías. El analfabeto es un ‘hombre perdido’. Por lo tanto, es necesario ‘salvarlo’, y su ‘salvación’ consiste en que le ‘llenen’ con estas palabras, meros sonidos milagrosos ofrecidos o impuestos por el educador que con frecuencia es agente inconsciente del trasfondo político inherente a la campaña de alfabetización.”

(Freire, 1990: 34)

Freire¹¹ ironiza con el concepto porque es evidente que para él la Alfabetización está sobre las bases de una visión crítica que en sí misma refleja una de las manifestaciones concretas de una realidad social injusta, donde a algunas y algunos sujetos se les niega, incluso, la palabra. Para Freire, la Alfabetización se establece como **“un proceso de búsqueda y creación por el cual los educandos analfabetos se enfrentan al desafío de percibir el sentido más profundo de la palabra y el lenguaje”** (Freire, 1990: 36) con el fin último de no sólo manipular ciertos códigos, sino de comprender el mundo y transformarlo.

Será esta concepción crítica de Alfabetización, la que se aleja de la ingenuidad mecánica que a veces inunda algunas acciones pedagógicas, la que orientará la presente investigación.

El siguiente ítem, precisamente espera aportar a la comprensión profunda de aquella concepción crítica y su relación estrecha con la Alfabetización no-ingenua.

11

Paulo Freire (1921-1997) fue uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos por todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas, y su figura es referente constante en la política liberadora y en la educación. Fue emigrante y exilado por razones políticas por causa de las dictaduras. En 1980, de regreso del exilio, fue docente de la Universidade Estadual de Campinas y en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, ciudad esta última de la que fue Secretário de Educação. En 1986, recibió el premio internacional «Paz y Educación» de la UNESCO. Fue investido doctor «honoris causa» por una veintena de universidades de todo el mundo.

2.4.2 La Alfabetización y la Pedagogía Crítica



Para efectos didácticos, este ítem será abordado a la inversa de cómo se planteó, pues si bien es necesario continuar con el correlato de los contenidos (veníamos hablando de Alfabetización) es teórica y lógicamente recomendable profundizar sobre la pedagogía crítica y su propia crítica, para luego relacionarla al fenómeno de la Alfabetización.

La pedagogía crítica se presenta en la bibliografía como una expresión más del pensamiento crítico surgido de la Escuela de Frankfurt, su inspiración en la crítica de Marx y en respuesta a la realidad creada por la modernidad. Una de las figuras emblemáticas de la Escuela Frankfurt es Jürgen Habermas¹², a quien se le reconoce la crítica al enfoque positivista en la investigación, que divide al sujeto del objeto y espera lograr neutralidad y objetividad (Ordoñez, 2002).

La pedagogía crítica se posiciona como una pedagogía reaccionaria que atiende y se hace cargo de las injusticias de la vida moderna. Aquí se flexibilizan los roles y el sujeto que enseña es también quien aprende, y viceversa, desde una incesante relación entre reflexión- acción se co- construyen las estrategias de enseñanza/ aprendizaje, revelándose contra los desequilibrios y distanciamientos de la teoría y la práctica. Dicho en palabras de Freire “La reflexión crítica de la práctica es un requisito de la relación entre la teoría y la práctica. De lo contrario la teoría se convierte en bla, bla bla, y la práctica en puro activismo... Enseñar no consiste en transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para producir o construir conocimiento... En realidad, no se puede enseñar sin aprender al mismo tiempo” Freire (1985).

La fuerza política del acto de educar, es tal vez la cualidad más reconocida de la pedagogía crítica, pues...

12

Sociólogo y filósofo alemán. Universitaria representante de la llamada «segunda generación» de la Escuela de Frankfurt, entre 1955 y 1959 trabajó en el conocido Instituto de Investigación Social de la ciudad. Enseñó filosofía en Heidelberg y sociología en Frankfurt, y dirigió el Instituto Max Planck de Starnberg entre 1971 y 1980. Su ingente obra filosófica trata de recuperar un punto de contacto entre teoría y praxis, frente a la pretendida neutralidad de los saberes positivos y científicos. Según Habermas, no es posible una objetividad ajena a valores e intereses, razón por la cual aquellos saberes resultan reductores, en la medida en que se basan en una razón meramente instrumental. Es por ello que propone una «razón comunicativa», cuyo fundamento sería el carácter intersubjetivo y consensual de todo saber, y que devolvería a la sociedad el control crítico y la orientación consciente de fines y valores respecto de sus propios procesos.

... "al contrario que las perspectivas de Educación tradicionales que reclaman una posición neutra y apolítica, la pedagogía crítica considera que toda teoría educativa está íntimamente ligada a las ideologías que configuran el poder, la política, la historia y la cultura. Desde este punto de vista, la escolarización funciona como un terreno de lucha continua sobre lo que se va a aceptar como conocimiento legítimo y como cultura. Por lo tanto, una pedagogía crítica debe abordar seriamente el concepto de cultura política, legitimando y desafiando al mismo tiempo las experiencias culturales que constituyen las historias de las realidades sociales que, a su vez, comprenden las formas y los límites que dan sentido a las vidas de los estudiantes"

(Darder, en Olmos 2008).

Por tanto, la pedagogía crítica, concibe la enseñanza como el proceso dirigido a la formación del ser humano y se transforma en un movimiento que describe, explica, orienta la comprensión de la constitución del ser humano, sobre la base de investigaciones coherentes, sólidas, como respuesta a los desequilibrios en la teoría y práctica pedagógica. Es decir, es una pedagogía que contextualiza el conocimiento, promueve las visiones humanistas que permiten "leer" críticamente el mundo, pero con una enorme carga de esperanza, de llamado a la acción, de ser actores y actrices protagónicas de una transformación social que podría ser posible a través de la educación (Freire, 1989).

La utopía de la pedagogía crítica es creer que es posible la construcción de un mundo mejor donde es posible superar las desigualdades a través de la valoración de las diferencias. La pedagogía entendida así,...

"... implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar. Y, lo que es más importante, el concepto de contra- hegemonía no sólo expresa la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen contra- instituciones, relaciones vividas e ideologías que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha"

(McLaren, en Alvarado, 2007: 3)

Como exponentes emblemáticos de la pedagogía crítica se encuentran entre otros, precisamente McLaren¹³ y Giroux¹⁴, quienes fueron altamente

13

Peter McLaren, es un educador canadiense que se autodeclara de izquierdas. Sus obras poseen un potencial crítico hacia el capitalismo en todas sus expresiones. Los aportes teóricos de McLaren han trascendido las fronteras norteamericanas llevando su pensamiento a diversas regiones alrededor del mundo; sus textos han sido traducidos a numerosos idiomas y han servido como inspiración a una gran cantidad de educadores críticos. En ese sentido, Peter McLaren es hoy en día uno de los educadores críticos más consistentes en la lucha contra el neoliberalismo en el ámbito intelectual de izquierda en el mundo.

influenciados por raíces neomarxistas y aquella línea de pensamiento que marcó la escuela de Frankfurt.

Es así como la preocupación de estos autores fue promover el rol socio- político que deberían cumplir los educadores en la lucha por alcanzar la igualdad y la justicia social, “trabajan para crear una ciudadanía politizada capaz de luchar a favor de diversas formas de vida pública” (McLaren en Gore, 1996: 55). Desde la Pedagogía Crítica se...

“... proclama al docente como profesional intelectual crítico reflexivo y transformador, lo forma para que desarrolle la autoconciencia de la razón, redefiniendo su racionalidad como el vínculo del pensamiento y la acción, para promover en saber emancipador que lo convierta en profesional racionalmente autónomo... para cumplir un papel en el proceso de transformación de lo social, favoreciendo su formación política y ética, destacando su rol como hacedor de la historia, como constructor de la democracia, ubicando lo pedagógico en el contexto histórico-cultural nacional, latinoamericano y mundial, en la búsqueda de una sociedad justa, digna, libre, de una ciudadanía críticamente informada.

(Giroux en Olmos, 2008: 172)

En consecuencia, pareciera ser que tanto para McLaren como para Giroux la pedagogía crítica, desde un punto de vista ideológico, plantea claramente su lucha contra las formas de opresión y promueve la reacción política, crítica y emancipadora de los educadores, pero sin profundizar en estrategias específicas para alcanzar aquellos propósitos (Gore, 1996).

Complementariamente a los autores recién citados, y siempre sobre el entendimiento de perspectivas críticas de la educación, se encuentran Paulo Freire y Shor¹⁵. Como es posible detectar en sus bibliografías, estos autores han iniciado sus críticas y reflexiones desde dentro de la práctica pedagógica, siendo

14

Henry Giroux, es un pedagogo estadounidense considerado uno de los fundadores de la pedagogía crítica en su país, Su trabajos fueron pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, juveniles enseñanza superior, estudios acerca de los medios de comunicación y, evidentemente, sobre teoría crítica. Es considerado también un férreo defensor de la democracia radical, se opone las tendencias antidemocráticas del neoliberalismo, el militarismo, el imperialismo, el fundamentalismo religioso y de los ataques que ocurren bajo el estado neoliberal sobre el salario social, la juventud, la pobreza, y la enseñanza pública y superior. Su trabajo más reciente se enfoca en la pedagogía pública, la naturaleza del espectáculo y los nuevos medios de comunicación, y la fuerza política y educativa de la cultura global. Sus escritos han ganado muchos premios y escribe para una gama de fuentes públicas y estudiantiles.

15

Ira Shor es docente de la Universidad de la Ciudad de Nueva York, donde enseña composición y retórica. En colaboración con Paulo Freire, se ha convertido en uno de los exponentes universales de la pedagogía crítica. Nacido en los suburbios de Nueva York, forma su conciencia crítica y política, lo que vuelca en su quehacer pedagógico.

capaces de estructurar una línea pedagógica crítica, desde su propia experiencia como educadores en contextos donde se hace efectivo aquello de la injusticia social. Siendo su mayor preocupación la de buscar- reflexionar- co- construir diferentes estrategias de enseñanza/ aprendizaje que se correspondan con aquel propósito político de enfrentar (y abolir) la opresión de unos sobre otros. (Gore, 1996).

A la base de cualquiera propuesta de los autores recién mencionados se encuentra la concepción del conocimiento como “emancipación”, que vincula los estados de ignorancia con la vivencia del colonialismo cognitivo. Sin embargo, para de Sousa Santos, aquí se encuentra la mayor crítica a la pedagogía crítica. Según el autor, aunque esta se proponga entender el conocimiento como emancipación, en el momento que no logra una crítica epistemológica a la ciencia moderna, se convierte directamente en un conocimiento con características de regulación, es decir, un conocimiento que busca el orden contrariamente a la emancipación. Para de Sousa Santos esta evidencia no refleja más que una teoría crítica moderna en conflicto, donde quedan al descubierto las promesas no cumplidas de la modernidad (de Sousa Santos, 2008) y de las cuales, la educación no pudo hacerse cargo.

De Sousa Santos continúa su crítica, diciendo que incluso lo últimos esfuerzos de Michel Foucault¹⁶ por producir una teoría crítica moderna, al estudiar las particularidades del conocimiento totalizador de la modernidad, también terminaron siendo la confirmación de que la teoría crítica moderna no permite ningún escape emancipatorio ya que la misma resistencia se transformó en un poder disciplinario, por ende, en un tipo de opresión aceptada. Donde las promesas de la modernidad no fueron cumplidas y, consecuentemente, pareciera no existir solución a estos.

Por tanto, las mayores dificultades para concebir una teoría crítica moderna está en la misma realidad actual, pues...

16

Michel Foucault, historiador y filósofo francés es principalmente conocido por sus estudios críticos de las instituciones sociales, de la psiquiatría, medicina, las ciencias humanas, sexualidad, entre otros. Durante la década del '60 fue ampliamente reconocido por su cercanía al movimiento del “estructuralismo”, del cual se distanció tiempo después, de la misma manera que rechazó ser “tachado” como post-estructuralista, posmodernista. Falleció el 1984 dejando un legado teórico invaluable. El 2007 fue considerado por el Times Higher Education Guide, como el autor más citado en el mundo en el ámbito de las Humanidades.

“... no existe un principio único de transformación social... y... asimismo, no existen agentes históricos ni tampoco una forma única de dominación. Los rostros de la dominación y la opresión son múltiples y muchos de ellos, como por ejemplo la dominación patriarcal, han sido irresponsablemente pasado por alto por la teoría crítica moderna”

(De Sousa Santos, 2008: 23)



Tan radical es la crítica de De Sousa Santos, que prefirió fundar una teoría crítica posmoderna que parte del supuesto que “...el conocimiento es contextualizado por las condiciones que lo hacen factible y que progresa sólo en tanto cambian dichas condiciones de una manera progresista” (De Sousa Santos, 2008: 30) Así “la realidad es un campo de posibilidades y el papel de la teoría crítica debiera ser definir y ponderar el grado de variación que existe entre más allá de lo empíricamente dado, existiendo siempre alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe” (Elizalde en De Sousa Santos, 2008: prólogo)

En definitiva, cuando la promesa de igualdad resulta ser esquiva porque...

“... los países capitalistas desarrollados, que abrigan al 21% de la población mundial, controlan el 78% de la producción de bienes y servicios, y consumen el 75% de toda la energía generada. Los trabajadores de los sectores textil y energético en el tercer mundo ganan en una proporción 20 veces menor en comparación a los trabajadores de Europa y Norteamérica, realizando el mismo tipo de trabajo y alcanzando el mismo nivel de productividad”.

(De Sousa Santos, 2008: 18)

La promesa de paz también se hace esquiva ya que...

“... luego de la caída del muro de Berlín y final de la guerra fría, la paz que varios creyeron al fin asequible se convirtió en un espejismo cruel en vista del incremento de conflictos entre los estados y el interior de los mismos...”

(De Sousa Santos, 2008: 19)

Mientras la promesa de la libertad

“...tampoco ha sido satisfecha. Las violaciones a los derechos humanos en países que formalmente viven en paz y en democracia han alcanzado proporciones alarmantes. Sólo en India 15 millones de niños trabajan bajo condiciones de esclavitud... la violencia policial y penitenciaria en Brasil y Venezuela es inaudita... La violencia sexual en contra de las mujeres, la prostitución infantil, los niños de la calle... la discriminación en contra de los adictos a las drogas, de los homosexuales... son algunos de los eventos a través de los cuales la libertad ha sido entorpecida o simplemente denegada”

(De Sousa Santos, 2008: 18)

Mientras la promesa de la dominación de la naturaleza...

“En los últimos 50 años el mundo ha perdido alrededor de 1/3 parte de su reserva forestal. A pesar de que las selvas y los bosques tropicales proveen el 42% de biodiversidad y de oxígeno... Hoy día las empresas multinacionales tienen el derecho de talar árboles en 12 millones acres de la selva amazónica. La sequía y escasez de agua son los problemas que más afectará a los países del tercer mundo en la primera década del siglo XXI. De igual forma 1/5 parte de la humanidad no podrá obtener agua potable.

(De Sousa Santos, 2008: 19)

Cuando efectivamente los hechos nos demuestran que no estamos a una sola realidad, ni a una única expresión de desigualdad es cuando se hace urgente pensar en un proceso de alfabetización igualmente emancipatorio y liberador, tal como lo pensó, soñó y le dedicó gran parte de su vida el pedagogo social Paulo Freire, sin embargo hoy es básico prestar mayor atención a la diversidad y sus múltiples complejidades.

Alfabetizar desde una perspectiva crítica posmoderna, requiere prestar máxima atención al contexto y sus infinitas expresiones de desigualdad, a la vez que imaginar inmediatamente en las estrategias socio- pedagógicas que se podrían desplegar como un acto de reivindicación frente a la injusticia de que algunos sujetos estén privados de acceder a códigos, al derecho de aprender en igualdad de condiciones y de la posibilidad de incidir y elegir sobre su propia realidad.

Pasada la primera década del siglo XXI, no es difícil pensar que a través del uso y penetración de las tecnologías, la Alfabetización se ha vuelto a instalar en los discursos pedagógicos, vinculándose tanto al uso y apropiación de las tecnologías disponibles, como a la gran densidad de información que deambula cada vez más en nuestros tiempos (Hepworth & Walton, 2009).

2.4.3 Alfabetizar críticamente en tiempos de las Sociedades del Conocimiento

Así como se ha venido explicitando a lo largo del presente documento, no es posible concebir una misma Sociedad, a la vez que tampoco podemos pensar en una sola expresión (de lucha) pedagógica que se plantee fortalecer la mirada crítica y reflexiva que aporte a la transformación de aquellas realidades, por tanto es evidente que un concepto como el de Alfabetización, tampoco tendrá una sola comprensión ni definición. Sin embargo, el paradigma a la base de esta

investigación inmediatamente permite delimitar la concepción de Alfabetización que comprende esta investigación, a la vez que identificar a los referentes más emblemáticos para comprender el concepto desde la pedagogía crítica.



Tal cual como lo reconocía el pedagogo social Paulo Freire, “un sujeto alfabetizado es un sujeto con mayores oportunidades de desarrollo”, de modo que se humaniza y es capaz de transformar su realidad, de emanciparse. (Freire, 1985). Hoy en día, se hace urgente preguntarse sobre cuáles son las oportunidades de desarrollo y a qué desarrollo estamos aspirando, en un escenario dónde sabemos, es imposible imaginar una sola sociedad ni una misma expresión de desigualdad.

Cuando las luchas colectivas parecen desvanecerse, cuando la tecnología media por sobre las relaciones de los sujetos, cuando decimos que nos encontramos (o deseamos hacerlo) en tiempos de las Sociedades del Conocimiento, es urgente discutir sobre las habilidades o competencias que los seres humanos debemos desarrollar para desenvolvernó en ellas.

Partiendo del entendido de que en nuestros tiempos, la creatividad, el conocimiento y la información juegan un rol protagónico (Garrido, 2009) cobran peso las diversas concepciones de alfabetización que vinculan aquellos elementos, tal es el caso de los trabajos de Olsen y Coons, quienes ya en 1989 declararon que:

“La alfabetización puede definirse como la posesión de las destrezas que se necesitan para conectarse a la información imprescindible para vivir en la sociedad”

(Olsen y Coons en Bawden, 2002)

Si bien la visión de los autores recién mencionados reconoce y valida el contexto informacional en el cual nos encontrábamos y nos encontramos, carece de cierto componente político que posibilita comprender que la sociedad actual demanda una nueva forma de alfabetización, igualmente liberadora y emancipadora como aquella que ilustra Freire, pero que en el actual estadio societal sea un aporte para interactuar sobre los criterios del humanismo transformador, en un mundo tecnologizado, cosmopolita y denso en información, siendo precisamente el acceso a aquella información, su uso con sentido y su aplicación a situaciones cotidianas, a través de las cuales el sujeto va adquiriendo mayores herramientas de acción- reflexión, que le permiten interactuar con el mundo, transformarlo, según lo que su propio aprendizaje contextualizado y conjunto, le indique

(Mansell, 2002).

Desde una perspectiva pedagógica, las llamadas alfabetizaciones en destrezas han desarrollado estrategias de alfabetización que abordan las problemáticas de acceso y uso de la tecnología (Infra e infoestructura), entre las más clásicas podemos encontrar la alfabetización digital, alfabetización en medios y alfabetización tecnológica, todas ellas aportan al desarrollo de competencias básicas para la usabilidad tecnológica. Entendido así, las alfabetizaciones mencionadas, contribuyen a la inclusión digital desde el desarrollo de “Habilidades TIC básicas” (Garrido, 2009; PUC, 2009).

Sin embargo, desde el enfoque de ASTIC, los sujetos y comunidades requieren desarrollar competencias que no sólo les permitan manejar la tecnología sino que puedan usarla y adaptarla a diferentes necesidades y estilos de vida. (O’Farrell, 2001, Michiels, S. & Van Crowder, L., 2001, citados en Garrido, 2009). Frente a esta demanda de habilidades y competencias que la sociedad requiere de los sujetos, aparece un nuevo concepto de Alfabetización que apunta al desarrollo de competencias más complejas, coherentes con las complejidades propias de las Sociedades del Conocimiento: la Alfabetización Informacional (desde ahora, ALFIN).

2.4.4 Alfabetización Informacional (ALFIN), cómo pasar del aprender a usar al aprender a buscar y a resolver problemas en las Sociedades del Conocimiento.

2.4.4.1 ¿Qué es ALFIN?

El concepto de ALFIN aparece en los textos durante la primera mitad de la década de los 70, en un trabajo que Paul Zurkowski preparó para la Comisión Nacional de Bibliotecas y Documentación de los Estados Unidos de Norteamérica. En ese momento, 1974, Zurkowski era el Presidente de la Asociación de las Industrias de la Información y como tal identificaba a las bibliotecas como innovadoras entidades suministradores de información para el sector privado (Bawden, 2002).

De ahí en adelante ALFIN se asoció directamente al uso eficaz de la información y a la resolución de problemas, tal como lo presenta la definición del mismo Zurkowski:

“Pueden considerar alfabetizados, competentes en información las personas que se han formado en la aplicación de los recursos de información a su trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas”

(Bawden, 2002: 376)

Durante la misma década y el mismo país, surgieron numerosas definiciones que igualmente reforzaban los principios de Zurkowski, manteniendo el foco en la resolución de problemas y siendo la Bibliotecología la disciplina que mejor se apropió del concepto, incluyéndolo cada vez más en sus estudios y publicaciones (Bawden, 2002).

Será Cees Hamelink la voz disidente de la década- aunque en algunos textos aparezca referenciado indistintamente el 1976 y el 1978- será este autor quien desinstitucionalice la ALFIN, amplíe sus límites y le entregue un fuerte componente político al concepto, afirmando que a través de la Alfabetización Informacional y más específicamente, a partir de hechos informacionales, un sujeto puede desarrollar un pensamiento crítico y una opinión independiente, libre de la carga opresiva de los medios de comunicación (Pérez, 2007; Bawden, 2002).

Tal concepción no tuvo mayor escucha dentro del medio, el concepto que siguió predominando fue el firmemente acuñado por la disciplina bibliotecológica, movimiento que insistía con reforzar a la ALFIN desde un incipiente enfoque de competencias donde se entendía que “ser competente en cuanto a información requiere un nuevo conjunto de destrezas. Estas incluyen cómo localizar y estar información necesaria para una resolución de problemas y una toma de decisiones eficaces y eficientes” (Burchinall en Bawden, 2002: 376)

Para fines de los 80, la American Library Association (ALA) desarrolló una



definición propia:

- “Es el conjunto de habilidades que capacitan a los individuos para comprender y reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida”. (ALA en Pérez, 2007)

En la medida que se va desarrollando el concepto comienza a emerger también el fenómeno de las TIC, las tecnologías de información y comunicación penetran cada vez con más fuerzas en los diversos ámbitos de la vida social, evidentemente en la bibliotecología acusa recibo de aquello y amplía su mirada, tal cual como se aprecia en la definición de Campbell, de 1990:

“Alfabetización conlleva la integración de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura y pensamiento crítico; incorpora la numeración. Incluye un conocimiento cultural que permite al hablante, escritor o lector reconocer y usar el lenguaje apropiado para diferentes situaciones sociales. Para una sociedad tecnológicamente avanzada... el objetivo de una alfabetización activa que permita a la gente utilizar el lenguaje para aumentar su capacidad de pensar, crear e interrogar, de manera que verdaderamente participen en la sociedad”

(Campbell, en Bawden 2002: 365)

Otros referentes importantes de citar, los cuales ejemplifican la preocupación creciente del mundo anglosajón por la Alfabetización Informacional, se presentan a continuación:

- CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals) del Reino Unido, Alfabetización informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética (A. Abell; C. Armstrong; D. Boden; J. Stephen Town; S. Webber & M. Woolley, 2004)
- La Declaración de Praga del 2003, define a ALFIN como: aquel proceso que (...) comprende el conocimiento y necesidades de los individuos y la habilidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar información eficazmente para enfrentar aspectos o problemas; es un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información y es parte de los derechos básicos de la humanidad para un aprendizaje de por vida. (UNESCO, 2003).

Para el mundo bibliotecario esto representó un verdadero cambio de

paradigma, desde una formación tradicional de usuarios focalizada en la “capacitación” para el uso de los servicios bibliotecarios, hacia la ALFIN “como medio para el aprendizaje permanente a partir de la adquisición de las competencias para localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar en forma adecuada y eficiente la información” (Uribe, 2010: 1)

Ya para comienzos del 2000 la ALFIN había alcanzado tal notoriedad en los países desarrollados como Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá, los Países Nórdicos, Australia, que ahora la sensación existente entre quienes se habían ocupado por el fenómeno era identificar a la Alfabetización Informacional como una estrategia pedagógica que podría aportar al aprendizaje continuo y para la vida. (UNESCO, 2005c). Reflexión que encontró eco y logró penetrar al mundo hispano parlante, principalmente a España y México.

Convertida ya la ALFIN en un fenómeno (y objeto de estudio) mundial, la UNESCO y la IFLA asumen el liderazgo en la temática organizando dos encuentros emblemáticos en la construcción de la Alfabetización Informacional como una estrategia de para el desarrollo de competencias informacionales en el siglo XXI (Uribe, 2010).

Los encuentros del 2003 y 2005, desarrollados en Praga y Alejandría respectivamente, marcaron enormes hitos pues mientras en Praga se promulgaron las “Information Literacy Competency Standards for Higher Education” (normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior¹⁷) en Alejandría se declara que “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”. (UNESCO, 2005).

La Declaración de Alejandría, sucedida formalmente en lo que conoció como el Coloquio “Faros de la Sociedad de la Información” marcará un antes y un después en la visualización y validación de esta herramienta

pedagógica en tiempos de la Sociedad de la Información (o Sociedades del Conocimiento) pues además de vincularla directamente al paradigma del Desarrollo Humano, la exporta inmediatamente desde las bibliotecas hacia todo ámbito de la vida social, como 30 años antes ya lo había demandado Hamelink. De aquel Coloquio emerge la definición que actualmente es reconocida por la UNESCO:

“La Alfabetización informacional yace en el centro del aprendizaje de por vida. Potencia a las personas en las vías para buscar, evaluar, usar, y crear información en forma efectiva para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educacionales. Es un derecho humano básico en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones.

El aprendizaje de por vida le permite a los individuos, comunidades y naciones alcanzar sus metas y obtener ventajas de las oportunidades emergentes en el cambiante ambiente global para compartir beneficios. Los ayuda, personal e institucionalmente a enfrentar los retos tecnológicos, económicos y sociales para compensar las desventajas y mejorar el bienestar de todos”.

(Declaración de Alejandría, Egipto, en la Biblioteca Alejandrina, el 9 de Noviembre; UNESCO 2005c)

Precisamente, la característica destacada por la UNESCO y tal vez la más relevante de la Alfabetización Informacional es la estrecha relación entre ALFIN y el aprendizaje a lo largo de la vida, relación que merece la pena de profundizarse a continuación.

2.4.4.2 ALFIN y el Aprendizaje para la vida

Es pertinente profundizar desde la perspectiva crítica, en la relación entre “alfabetización y aprendizaje para toda la vida” pues nos permite concentrarnos siempre en el sujeto que aprende, alejando a la alfabetización de comprensiones ingenuas, mecánicas y dicotómicas desde donde se conciben estrategias educativas estándares para abandonar un estado de “incapacidad” y alcanzar otro de “capacidad”. Paulo Freire identificaba aquellas concepciones ingenuas como “educación bancaria” donde un educador/a “mesías” desarrolla un acto “mágico- pedagógico” de “depositar”¹⁸ conocimientos sobre individuos que carecen de ellos, es de esta perspectiva de la cual la Alfabetización

18

Se utilizan las comillas (“ ”) para citar los conceptos reales asociados a la definición de Freire para “Educación Bancaria”

crítica se aleja pero sin dejar de negar el analfabetismo, sino más bien entendiéndolo como “una de las manifestaciones concretas de una realidad social injusta” (Freire, 1990: 36).

Específicamente, pensar (hablar y escribir) en la relación entre ALFIN y el aprendizaje para la vida obliga a re- pensar en los factores básicos constituyentes de cualquier proceso pedagógico crítico que le permita a los sujetos inmersos en el mundo, desenvolverse y transformar aquel mundo si así lo consideraran necesario. Los factores constituyentes al cual hace referencia esta investigación refiere a los elementos que Freire consideraba en sus procesos de Alfabetización de Adultos en la década de los 60 y 70 (Freire, 1990):

- El contexto,
- Los sujetos
- El texto
- La teoría y la práctica.

En la presente investigación, esos elementos se relacionan de la siguiente manera:

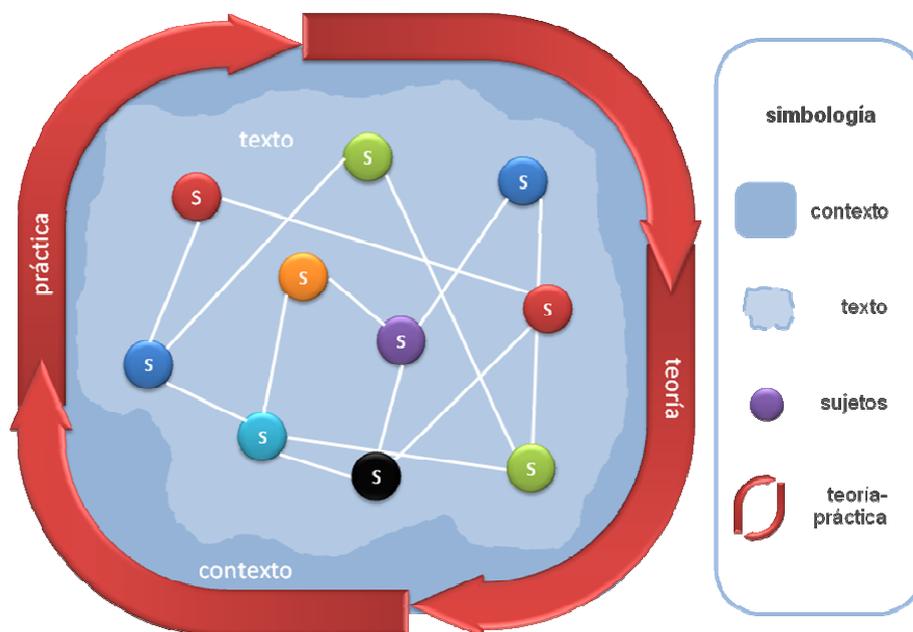


Figura 07: “Relación de elementos en la Alfabetización crítica” Creación propia, para ejemplificar cómo se relacionan los conceptos “Freireianos” que constituyen un proceso de Alfabetización crítica.

Como es posible identificar en la figura 07, la presente investigación relaciona y resignifica los elementos de la Alfabetización de Adultos de Freire, entendiendo que es el contexto de los propios sujetos que debe poner a disposición de su propio aprendizaje, por lo que será la representación de su contexto el que se transforme en “texto” del proceso de enseñanza aprendizaje, en una aproximación didáctica crítica entre los que se comprende como contenido del proceso de Alfabetización (texto) y la particularidad de los sujetos que aprenden y enseñan, construyendo así una relación dinámica e interdependiente entre la teoría y práctica que, finalmente, construye esta investigación y propuesta de ALFIN. (Freire, 1990; Chevallard, 1998)

Más específicamente, la ALFIN como proceso de alfabetización concebida desde el paradigma crítico, comprende el **contexto** como aquel espacio que soporta las relaciones e interacciones que los sujetos realizan entre ellos mismos y con su entorno. Entendido así, es la realidad misma, una realidad viva y variable. Y es a esta realidad a la que Freire hace referencia cuando dice que el mundo debe ser aprehendido por los sujetos para que tengan la posibilidad de transformarlo; desde una perspectiva pedagógica y metodológica el **texto** que oriente cualquier proceso de alfabetización no debe ser otro que la misma realidad, que el mismo contexto de los sujetos.

Entendido así, un proceso de ALFIN crítica, debe facilitar la lectura del mundo considerando la vinculación que los sujetos ya tienen con él, convirtiéndose así el propio contexto de los sujetos en el **texto** a través del cual descubrirán las nuevas formas de escritura y lectura de la realidad. Una realidad, que en las Sociedades del Conocimiento, es altamente densa en información, culturalmente diversa, vertiginosa en el desarrollo tecnológico y con un enorme valor en el conocimiento que los sujetos logren desarrollar en su relación con los otros y con el mundo (Acevedo, 2004).

Así es como ALFIN, en tanto proceso de Alfabetización crítica, concibe al ser humano como un sujeto- actor, con un particular e inacabable background de conocimientos, por lo que el hombre y la mujer

enfrentados a un proceso de alfabetización, no son seres neutros ni mucho menos pasivos; las y los sujetos en las Sociedades del Conocimiento son nodos vivos, contextualizados en una red histórica en movimiento y altamente densa en aprendizajes previos (Chevalier & Buckles, 2009; Delors, 1996; Gros, 2006). Por lo que la relación entre la **teoría y la práctica** en ALFIN es irrenunciable, ya que “lo que se aprende” responde a lo que efectivamente se necesita aprender y lo que se necesita aprender (el texto) es lo que los sujetos reconozcan necesario dentro de su propio contexto.

Y serán, precisamente, los sujetos quienes delimiten el contexto y los textos a la vez que serán los que retroalimenten al educador (en este caso investigadora universitaria o investigadora docente) en las metodologías y herramientas pedagógicas que se diseñen para el proceso de alfabetización. Este rol protagónico y activo de los **sujetos**, surge de la comprensión de estos como hombres y mujeres contextualizados, históricamente situados y con un gran constructos de aprendizajes previos que, aunque no se esté “formalmente” alfabetizado, igualmente han logrado comprender y movilizarse en el mundo. Por lo tanto, la apuesta metodológica de una ALFIN crítica es que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea significativo en la medida de que los conocimientos previos en el mundo off- line sean el insumo básico para desarrollar nuevos conocimientos en el mundo on- line.

Ahora bien ¿qué tan relevante puede ser ALFIN en las Sociedades del Conocimiento? Como se ha venido explicitando a lo largo de toda esta investigación, el conocimiento pasa a ser el bien máspreciado en un contexto que valora lo intangible y reconoce el poder de la información, la ALFIN reconoce este contexto, lo transforma en texto y desarrolla metodologías que le permitan a los hombres y las mujeres buscar, sintetizar y aplicar la información a situaciones sociales que le sean significativas (Hepworth & Walton, 2009) Y un sujeto que manipula, usa y construye información es un sujeto que puede participar de las decisiones que lo afecten, directa o indirectamente, en las Sociedades del Conocimiento (Rendón & Herrera, 2008). Por lo tanto, ALFIN se constituye como una estrategia pedagógica, inmersa en las Sociedades

del Conocimiento, que le permite a los sujetos desenvolverse, participar y transformar (si así lo estima conveniente) su contexto en cualquier escenario y situación social- informacional que se le presente.

En consecuencia y a modo de resumen, la ALFIN entendida en esta investigación no “enseña contenidos” si no más bien construye un método que le permita a los sujetos de las Sociedades del Conocimiento reconocer necesidades informativas, buscar información para resolverla, usar aquella información y con ello participar de las decisiones que impactan su vida, en cualquier contexto o momento que estime conveniente.

2.4.5 ALFIN en Latinoamérica

El desarrollo que ha tenido el concepto de ALFIN en América Latina es bastante menor al desarrollado en los países europeos y en EEUU. La historia de ALFIN en Latinoamérica es difícil de recopilar y no es precisamente por su densidad (escasa o abundante) sino más bien por las diferentes fuentes e institucionalidades desde donde se ha desarrollado.

Debe ser la iniciativa INFOLIT Global la que más claramente nos entrega una mirada regional contextualizada y organizada por países de lo que se está realizando, en tanto programas o proyectos de ALFIN, en América Latina.

INFOLIT Global (<http://www.infolitglobal.info/en/>) es un proyecto UNESCO, donde se ofrece una plataforma gratuita, a modo de repositorio, donde tanto las bibliotecas como instituciones educativas de todo el mundo puede reportar su quehacer, subiendo información sobre trabajos e investigaciones sobre la ALFIN.

A mayo del 2010, la plataforma de INFOLIT ha reportado más de 1600 objetos de información (entre actividades, investigaciones, cursos, etc.) provenientes de más de 60 países. De aquel universo, el aporte de trabajos de origen latinoamericano corresponde al 15, 6% (249 en total) distribuidos por país de la siguiente manera (Uribe, 2010):

México	128
Cuba	41
Colombia	24
Brasil	22
Argentina	13
Puerto Rico	7
Perú	6
Uruguay	4
Venezuela	2
Chile	2
TOTAL	249

Tabla N°06: “Trabajos de ALFIN en América Latina” Basada en la información del estudio de INFOLIT Global

La información que de la plataforma se recoge, da cuenta sólo de aquellos trabajos informados en ella, lo que no significa que sea lo únicamente realizado en Latinoamérica, en cuánto acciones e investigaciones de ALFIN. Sin embargo, como lo reconoce Uribe, colaborar con el repositorio ofrece la “oportunidad de conocer los desarrollos que otros están realizando para generar contactos, para hacer bechmarking que permita el mejoramiento de los propios programas o proceso de ALFIN, o la creación e implementación partiendo de experiencias de otros, para adaptarlas al propio contexto” (Uribe 2010:3)

Así como INFOLIT es una iniciativa soportada sobre plataformas web que permiten el amplio y colectivo acto de compartirte conocimientos, también es posible encontrar en la red otras iniciativas locales que esperan convocar y compartir aprendizajes, tal como los blog:

- ALFIN/ Iberoamérica <http://alfinieroamerica.blogspot.com>, y
- ALFIN/ Hispanoamérica <http://www.netvibes.com/alfinenlatinoamerica>

Y será sobre aquella lógica de inspiración y colaboración que se presentan las siguientes experiencias de ALFIN en Latinoamérica, específicamente una de Colombia y dos de Chile, cada una con su particularidad que evidentemente inspira la presente investigación.

2.4.5.1 Modelo Gavilán- Colombia

En Colombia, la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU) valorando la importancia de las competencias para manejar información (CMI) decide

implementar estrategias para la resolución de problemas informacionales en, a lo menos 3 escuelas de la ciudad de Cali.

La experiencia de esta implementación les arrojó algunos aprendizajes, entre ellos las dudas que experimentaban los profesores a la hora de implementar las estrategias y que si bien resolvía algunos problemas de información, no desarrollaba CMI.

Frente a aquella realidad la FGPU decide desarrollar un modelo propio con énfasis, precisamente, en la formación y transferencia a los docentes, además de ciertas y claras fases metodológicas que pudiesen ser de fácil transferencia para cualquier sujeto que quiera formar y fortalecer CMI.

El modelo de la FGPU fue bautizado con el nombre de “Gavilán” y en poco tiempo alcanzó notoriedad regional, tal vez por sus fases simples de decodificar y ejercitar. (FGPU, 2006)

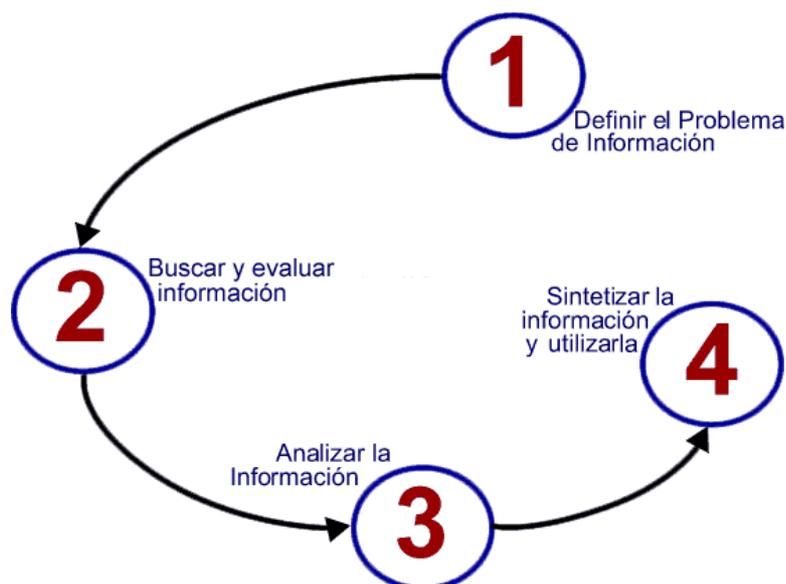


Figura 08: Cuatro pasos fundamentales del Modelo Gavilán (FGPU, 2006)

Cada uno de los cuatro pasos que presenta el Modelo considera variados subpasos que, en definitiva, son los que construyen las actividades que el Modelo contiene. Tales subpasos se presentan a continuación (FGPU,

2006):



PASO 1: DEFINIR EL PROBLEMA DE INFORMACIÓN Y QUÉ SE NECESITA INDAGAR PARA RESOLVERLO

- 1a:** Plantear una Pregunta Inicial
- 1b:** Analizar la Pregunta Inicial
- 1c:** Construir un Plan de Investigación
- 1d:** Formular Preguntas Secundarias
- 1e:** Evaluación del Paso 1

PASO 2: BUSCAR Y EVALUAR FUENTES DE INFORMACIÓN

- 2a:** Identificar y seleccionar las fuentes de información más adecuadas
- 2b:** Acceder a las fuentes de información seleccionadas
- 2c:** Evaluar las fuentes encontradas
- 2d:** Evaluación Paso 2

PASO 3: ANALIZAR LA INFORMACIÓN

- 3a:** Elegir la información más adecuada para resolver las Preguntas Secundarias
- 3b:** Leer, entender, comparar, y evaluar la información seleccionada
- 3c:** Responder las Preguntas Secundarias
- 3d:** Evaluación Paso 3

PASO 4: SINTETIZAR LA INFORMACIÓN Y UTILIZARLA

- 4a:** Resolver la Pregunta Inicial
- 4b:** Elaborar un producto concreto
- 4c:** Comunicar los resultados de la investigación
- 4d:** Evaluación del Paso 4 y del Proceso

Esta concepción didáctica de un Modelo, su empatía con las formas cognitivas de los sujetos que desean enseñar y aprender las CMI, hacen que el Modelo Gavilán se transforme en una inspiración pedagógica para la presente investigación.

2.4.5.2 ALFIN Biblioredes- Chile

Merece la pena referenciar esta iniciativa que globalmente empieza a ver la luz en pleno período presidencial de Ricardo Lagos Escobar. En Noviembre del 2002, a través de la DIBAM (Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos) se recibe una de las donaciones más significativas para el sector Cultura. Tal donación corresponde a US\$ 9,2 millones entregados por la Fundación Bill & Melinda Gates.

Con aquel dinero se crea el proyecto “Biblioredes” que se plantea como objetivo “transformar a las personas en agentes de desarrollo cultural y social desde las bibliotecas públicas y el ciberespacio” (Biblioredes, sf)

Para dar cumplimiento a aquel objetivo se crearon vínculos con un número aproximado de 304 sostenedores a lo largo del país, sostenedores que casi en su totalidad corresponden a Municipios (el resto ONG, agrupaciones o corporaciones) junto a ellos se habilitaron las bibliotecas públicas como puntos de acceso a internet. A través de los una importante dotación de equipamiento de última generación, fue posible ofrecer a los usuarios de bibliotecas públicas acceso gratuito a internet y complementariamente a capacitaciones en contenidos y desarrollos digitales.

Entre la oferta de formación se encontraban cursos de ALFIN, dirigidos principalmente a usuarios medios y avanzados que frecuentasen las bibliotecas en cualquier lugar del país.

Todos los cursos de la Biblioredes están disponibles en la plataforma del mismo programa, por lo que cualquier persona con acceso a internet puede participar y formarse.

Las características que esta investigación destaca de la experiencia de Biblioredes son dos (Biblioredes, sf):

- La primera es que está es un ALFIN mixto, diseñado para desarrollar habilidades de búsqueda de información análoga y digitalmente, es decir, en libros y en la internet.
- Y dos, entrega la posibilidad de que cualquier persona, según lo desee, puede acceder al curso ALFIN, esto evidencia un gran esfuerzo didáctico para que el material sea pertinente indistintamente de las características del usuario.

Sobre la lógica colaborativa que caracteriza la construcción de saberes en las Sociedades del Conocimiento, el Centro de Investigaciones de la Inclusión Digital y la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de la Frontera (CIISOC) aprende de las experiencias recién citadas,

destacando la metodología del Modelo Gavilán y la posibilidad de pensar en un ALFIN más comunitario (y menos escolar) de la propuesta de Biblioredes, con esta información e inspiración el CIISOC presenta un primer Modelo ALFIN, es cual fue presentado y preparado en el marco del Programa Red Telecentros Comunitarios del Programa Quiero Mi Barrio (PQMB) y aunque aquella primera propuesta no se llevó a cabo, sí se constituyó en una piedra angular de la presente investigación.

2.4.5.3 Propuesta de ALFIN del CIISOC

El Centro de Investigación de la Inclusión Digital y la Sociedad del Conocimiento (CIISOC) está diseñando un “Modelo” ALFIN sustentado sobre las perspectivas ideológica y pedagógicas, reconociendo que el proceso de enseñanza/ aprendizaje se produce en un contexto altamente diverso, congestionado de información, donde los sujetos reconocen y ponen a disposición del ambiente de aprendizaje su capital cultural (biografías y aprendizajes previos). Se sostiene además que el aprendizaje, así como contextualizado, sucede en relación con otros, por tanto el rol del facilitador (o educador) es de acompañamiento y provocación.

El Modelo presenta un proceso que invita a los participantes a movilizarse entre diferentes grados de alfabetismo informacional, a través de la apropiación de ciertos pasos que conforman un método recursivo, que una vez vivido y- cada vez más- apropiado, no sólo le permite al sujeto resolver sus problemas de información, si no que más bien le muestra cómo generar transformaciones en su conocimiento y cómo afecta en su contexto específico (su vida) y en su contexto general (las sociedades del conocimiento), las transformaciones le reportan mejoras significativas para el sujeto y su contexto, lo empoderan y lo motivan a generar nuevos aprendizajes a través del uso, la reflexión y valoración de la información.

El CIISOC preparó un Modelo ALFIN para la Red de Telecentros

Comunitarios del Programa Quiero Mi Barrio¹⁹, basándose en un Modelo de Apropiación Social de Tecnologías (MASTIC) también diseñado por parte del equipo del CIISOC, y en sus 3 ejes conceptuales que define;



- a) capital informacional
- b) participación ciudadana, y
- c) red.

Es así que el desarrollo de la metodología de ALFIN aporta sustancialmente al incremento del capital informacional de los participantes, así como al ejercicio de la participación ciudadana y a la activación de la red.

Aquello que apunta al incremento del **capital informacional** se juega en el desarrollo de competencias transformacionales que le permitan a los sujetos determinar la naturaleza de la información, acceder a ella, seleccionar aquella información que sea significativa, evaluarla y reflexionar sobre el uso, para finalmente motivarse a indagar nueva información.

El ejercicio de la **participación ciudadana** es promovido, desde una propuesta ALFIN, a través de la facilitación para la inserción y vinculación de los sujetos en espacios de participación y redes ciudadanas online, donde puedan comunicar y socializar la información, redes y recursos con su comunidad y grupos de referencia más inmediata, así como usar la información ética y legalmente de modo que logren relacionarse responsablemente con sus pares, instituciones del Estado y otros organismos.

Finalmente, el Modelo ALFIN- PQMB aporta a la constitución de **red**, metodológicamente desde la valoración y el reforzamiento del trabajo colaborativo; y operativamente desde el conocimiento y uso de redes sociales en la internet, que le permiten a los sujetos comunicar y socializar información entre aquellas personas que acceden como

usuarios/as de la red de telecentros.

En consecuencia, el Modelo graficado a continuación (figura 09), describe los pasos por los cuales transitaría el sujeto participante del ALFIN-PQMB para construir nuevos conocimientos que aporten al empoderamiento y emancipación de este en las sociedades del conocimiento; a la vez que va incrementado su capital informacional, promoviendo la participación y ejercitado el trabajo en red, para aportar en su conjunto al incremento de la Apropiación Social de Tecnologías.

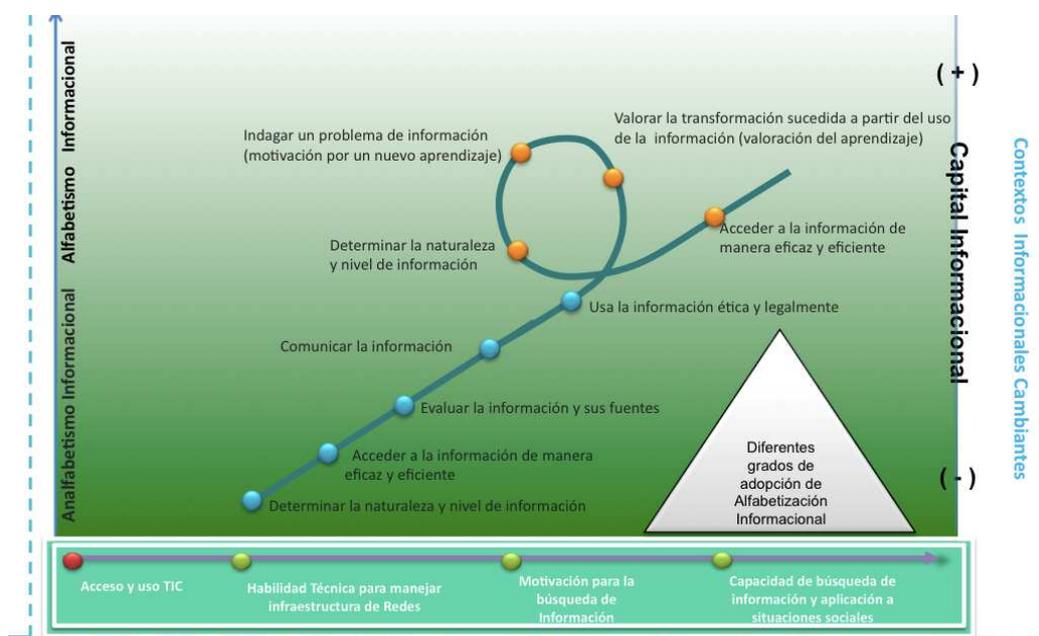


Figura 09: Modelo ALFIN propuesto por Aedo y Olivares, para el Proyecto Telecentros para el “Programa Quiero Mi Barrio” (Aedo & Olivares, 2009)

Como es posible reconocer, el Modelo ALFIN- PQMB propone un método de siete pasos intencionados que refieren a un proceso de investigación y más específicamente, a las diferentes CMI que los sujetos deberían desarrollar para avanzar hacia mayores grados a Alfabetización Informacional (Aedo & Olivares, 2009). Aquellas fases- competencias pueden ser revisadas a continuación:

1.- Determinar la naturaleza y nivel de la información: Reconocer que se está frente a un problema de información, a la vez que identificar qué tipo de problema es.

2.- Acceder a la información de manera eficaz y eficiente:

Reconocer cómo y dónde se podría encontrar la información necesaria para resolver el problema.

3.- Evaluar la información y sus redes: Del conjunto de información, seleccionar y priorizar la información y sus fuentes.

4.- Comunicar la Información: Una vez identificada, seleccionada y priorizada la información, identificar formas y medios para socializarla entre quienes, al sujeto, le parece pertinente.

5.- Usar la información ética y legalmente: Una vez reconocida la información, evaluar las implicancias e impactos personales y sociales que el uso de esa información puede tener, para que dentro de los parámetros de la responsabilidad, esta pueda ser utilizada con fines transformacionales.

6.- Valorar la transformación sucedida a partir del uso de la información: Una vez usada la información (ética y legalmente), el sujeto está en condiciones de reconocer que hubo un “antes y un después”, mediante el análisis y reflexión del aporte de esta, no tan sólo en la resolución de sus necesidades de información, si no también, en la mejora para su vida y/o la de su entorno.

7.- Indagar un nuevo problema de información: motivación por un nuevo aprendizaje: Valorado el uso dado a la información y valorado el método seguido para conseguir la resolución del problema de información, a partir del uso y socialización de la información, el sujeto se motiva por generar nueva información, repite el método para así seguir generando nueva información, nuevos aprendizajes, nuevas transformaciones.

Tal como lo indican los autores “es importante explicitar que en los pasos 6 y 7, sucede un quiebre cognitivo de características meta- cognitivos, donde el sujeto es capaz de “darse cuenta” que a través del uso del método está en condiciones de resolver éste y otros problemas informacionales que se le presenten.

Es precisamente este *insight*, el que le da la cualidad de “recursivo” al

modelo, constituyendo al método, en un recurso constante y cada vez más invisible que le aporta grados de independencia, libertad y protagonismo al sujeto en la compleja Sociedad del Conocimiento” (Aedo & Olivares, 2009:16).



Los primeros cinco pasos, están inspirados en el Modelo Gavilán, los últimos dos son de propiedad del equipo CIISOC, son precisamente estos dos últimos pasos los que permiten comprender la recursividad del modelo, que apunta hacia la naturalidad del mismo, en la medida que este va usando con sentido y, por ende, apropiado por los sujetos dentro el proceso de ALFIN.

El Modelo (y la imagen) ALFIN y en la base de los siete pasos mencionados, es posible reconocer los cuatro ámbitos que conforman el Capital Informacional, concepto base del MASTIC. Tales ámbitos son:

- 1.- Acceso y Uso de las TIC
- 2.- Habilidad Técnica para manejar la infraestructura de redes.
- 3.- Motivación para la búsqueda de información
- 4.- Capacidad de búsqueda de información y aplicación a situaciones sociales.

En consecuencia, ALFIN- para el CIISOC y en relación a ASTIC- está construido sobre dos enfoques, uno ideológico y otro pedagógico, lo que decanta en una definición propia:

“Competencia Transformacional que se evidencia a través de un proceso de enseñanza- aprendizaje que le permite a los sujetos valorar y motivarse para aprender durante toda la vida, al identificar, evaluar y resolver situaciones informacionales en contextos sociales diversos y cambiantes, propios de la sociedad del conocimiento”.

(Aedo & Olivares, 2009:8).



Introducción:

Esta investigación se plantea como desafío a abordar sobre la co-construcción con vecinos, usuarios del Telecentro Comunitario de Gorbea, región de La Araucanía, un Programa de Alfabetización Informacional que les permita reconocer vivencialmente, el uso transformacional que pueden llegar a tener las TIC en tanto medio que aporta al desarrollo (Brydon- Miller, M; Greenwood, D & Maguire, P, 2003).

Es por lo anterior, que la opción metodológica propuesta para este estudio, es trabajar sobre las bases de la Investigación Acción Participativa (IAP) en tanto enfoque investigativo que se posiciona también desde el enfoque crítico, al promover la reflexión- acción y distribuir el poder en la investigación entre los sujetos participantes en ella, tanto en el diagnóstico de la situación como en el planteamiento de posibles estrategias para el abordaje del problema (Bodorkós, 2009).

La IAP se presenta además como un enfoque de investigación pertinente para el trabajo con adultos, pues se aproxima a los principios pedagógicos de la Educación de Adultos, donde que requiere de los saberes previos de todos los actores como insumo, a la vez que declarar la disposición a trabajar cooperativa y colectivamente, manteniendo las diferencias (Baum, 2007).

Las siguientes 3 sesiones abordan, paso a paso, el recorrido desde la definición del tipo de la investigación, las características de la IAP, pasando por la comprensión del contexto y los sujetos implicados en la investigación, hasta compartir técnicas de investigación pertinentes para una IAP con los usuarios del Telecentro Comunitario de Gorbea.

3.1 Tipo de Investigación



“Hemos pasado años intentando materializar el conocimiento, tratando de mostrarlo tanto como un proceso de construcción de significados, como la encarnación de construcciones pasadas. Al tratar al conocimiento una vez más como una cosa, se corre el riesgo de perder aquellos logros.”

Michael Apple, 1997

social
investigación
reconocer personas práctica reconocer
teoría
definición
investigadores
transformaciones ciencia paradigma

Desde que Thomás Kuhn en su libro “La Estructura de las Revoluciones Científicas” posiciona el concepto de Paradigma para definirlo como las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.” (Kuhn, 1962: 13) aporta definitivamente al despeje de las intenciones y visiones de cómo se construye el conocimiento para las ciencias (exactas) (Kuhn, 2004).

Gracias al trabajo de Kuhn es posible identificar y ordenar los campos de intereses de las ciencias sin la necesidad de caer en controversias entre un dominio del saber y otro, sino más bien ofrece la posibilidad de construir un engranaje de estrategias que permitan la relación entre el o la investigadora y la



realidad. José Padrón complementa e interpreta diciendo que el “*paradigma* se usa comúnmente hoy en día para designar una postura, una opción o un modo sistemático de investigar, opción que se expresa en típicas vías técnico-instrumentales y que responde a un fondo filosófico o manera de ver el mundo, el conocimiento humano y sus procesos de producción” (Padrón, 1992:4)

Jürgen Habermas con su obra “La Lógica de las Ciencias Sociales” aporta una pieza clave en la discusión de fundamentos para las Ciencias Sociales, a través de una exclusiva revisión y selección de sus escritos metodológicos propone mirar la construcción y producción de conocimientos desde a lo menos tres enfoques, los que incluso también están en constante crisis y tensión (Habermas, 1990). Cabe reforzar la idea de *propuesta* de la obra de Habermas, pues en palabras del propio traductor, Manuel Jiménez Redondo, “Habermas no ha pretendido en ningún momento tener la última palabra... A mi juicio, este perenne y consiente carácter de *work in progress*... es donde radica el interés de la obra de Habermas” (Habermas, 1990 pág. 12).

Para efectos de esta investigación, se considera la obra de Habermas para situar y citar los 3 grandes enfoques o paradigmas sobre los cuales se construye conocimiento en las Ciencias Sociales, para desde allí justificar también la base ideológica que transversaliza el presente trabajo y construye el cuerpo metodológico que nos aproxima a la realidad y a la construcción conocimiento.

En definitiva, los tres paradigmas que son claramente declarados en la obra de Habermas son:

- Positivista: también conocido como empírico-analítico y/o pragmatista. Marcado por un estilo de pensamiento sensorial, por una orientación concreta-objetiva hacia las "cosas", por un lenguaje numérico-aritmético, por una vía inductiva y por unas referencias de validación situadas en la realidad objetiva (Padrón, 1992).
- Hermenéutico: También conocido como sociohistoricista, fenomenológico, naturalista, interpretativo. Marcado por un pensamiento intuitivo, una orientación vivencial hacia los "sucesos", un lenguaje verbal, una vía inductiva y unas referencias de validación situadas en los simbolismos socioculturales de un momento-espacio, considera al sujeto como un sujeto temporal (Padrón, 1992).

- Crítico de la Sociedad: También conocido como Sociocrítico o Emancipador, está marcado por un pensamiento autoreflexivo, centrado sobre las “diferencias” y las transformaciones sociales, un lenguaje verbal, una vía reflexivo crítica y unas referencias de validación situadas en la acción- reflexión, considera al sujeto como un sujeto en vías de emancipación y transformador (Carr, 2002)

Sobre aquel entendido se hace pertinente declarar que la presente investigación se domicilia en el paradigma Crítico de la Sociedad, pues declara el mismo interés emancipador y transformador, validando una relación sujeto/ objeto absolutamente recíproca, donde el investigador es un sujeto más, donde la relación entre la teoría y la práctica es dialéctica e indisociable y en donde los criterios de calidad responden a la validez consensuada entre los sujetos participantes de la investigación (Carr, 2002).

Es así como para acercarse, conocer y construir realidad y conocimiento, la apuesta de esta investigación (y particularmente, de esta investigadora) es utilizar la metodología de la Investigación Acción, como reconocido paraguas metodológico que aporta a la generación de conocimiento, desde una lógica participativa²⁰.

3.1.1 La Investigación Acción

Hablar de Investigación Acción (IA) es hablar de un tipo de investigación domiciliada en el paradigma sociocrítico de las ciencias sociales. Es difícil encontrar en la bibliografía el momento exacto en que aparece la IA en la escena mundial; sin embargo hay consenso entre los autores que sería la década del 40, desde el cuestionamiento que un grupo de investigadores le hace al paradigma positivista de la investigación, cuando se comienza a hablar de una nueva forma de investigar que reconoce y valida el sistema de valores dentro del cual está inserta (Brydon- Miller, 2003).

La definición más básica de la IA, refiere a considerarla como una metodología soportada sobre los dos conceptos que la constituyen: i) **investigación** en tanto

20

Tal afirmación irá fundamentándose y justificándose en el presente y siguiente punto, a través de la revisión bibliográfica del enfoque y sus metodologías, como por la aplicación y evaluación de las mismas con la comunidad.

pretende generar nuevos conocimientos en el investigador/a y en los sujetos parte de la investigación y; ii) **acción**, pues a través de la acción mancomunada es posible lograr ciertos cambios en alguna comunidad y/o programa (Dick, 1993)



Pero si duda, hablar IA es de alta complejidad, no solo por su relación con los hitos históricos que la han acompañado, sino también por cómo se ha ido construyendo en metodología investigativa, desde el aporte de variados campos de las ciencias sociales (Brydon- Miller, 2003)

Esta investigación recorrerá los argumentos teóricos que convierten a la IA en enfoque investigativo de las Ciencias Sociales desde el paradigma SocioCrítico, para luego hacer la coherente bajada hacia uno de sus métodos: la Investigación Acción Participativa y, de manera consistente, llegar a conocer el entramado de técnicas elegidas y construidas bajo el paradigma Socio Crítico, para el análisis de la realidad y la emancipación de los sujetos. Por lo tanto, la invitación es entonces a escarbar en la historia para reconocer a los autores y los contextos sociales sobre los cuales se fue tejiendo esta metodología investigativa.

Según los trabajos de Brydon Miller y su equipo, los orígenes de la IA se encuentran en los primeros estudios organizacionales realizados en Estados Unidos y Europa, sin embargo también es posible encontrar discusiones sobre IA en los Movimientos de Acción Católica y en la Teología de la Liberación (Brydon- Miller, 2003).

Existe una gran cantidad de definiciones para abordar el fenómeno de la IA, pues en la medida que fue absorbido por diferentes corrientes teóricas, se fue complejizando. Pero sin duda el principal referente es Kurt Lewin, quien ya en la década del 40, presentó en EEUU una perspectiva de investigación centrada en la acción, logrando con ello posicionar un método que partía de la teoría psicosocial y proponía combinar teoría y práctica en la investigación-acción a través de: i) el *análisis del contexto*; ii) la *categorización de prioridades* y; iii) la *evaluación* (Montero, 1984)

Lewin estaba interesado en examinar los efectos de varias modalidades de acción social, con la intención de validar la participación protagónica de los que él llamó “colaboradores en la investigación” como agente locales de intervención

y cambio. Esta propuesta de Lewis, inspiró a un gran número de Investigadores e investigaciones sociales, entre ellos:



El antropólogo Sol Tax, y sus estudios denominados *Action Anthropology*; El investigador Myles Horton, y sus trabajos sobre *Derechos Civiles, Justicia Social y Democracia*; mientras que Paulo Freire, Marja- Lisa Swantz y Orlando Fals Borda, entre otros, desarrollaron y promovieron la IA en el trabajo con grupos oprimidos y en la transformación de las organizaciones (Brydon, 2003).

Entre tanta y tan variada disciplina, para efectos de esta investigación es básico comenzar con una definición de Investigación Acción, para que- en el mejor de los casos- se acompañe al lector en el recorrido y la convergencia de sucesos y miradas que permiten converger en el concepto de IAP.

Pues bien, se entenderá por Investigación Acción a:

“Un proceso participativo y democrático, apuntando al desarrollo de saberes prácticos para la búsqueda del sentido y los propósitos humanos, basado en una cosmovisión participativa que, creemos, emerge en este preciso momento de la Historia. Su objetivo es unir la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, en pro de la búsqueda de soluciones colaborativas, que permitan enfrentar los problemas que más afectan a las personas, a la vez que aporten al florecimiento de los sujetos y sus comunidades.”
(Reason & Bradbury en Brydon 2003, p.10)

De aquella definición es posible reconocer ciertos énfasis del concepto, como por ejemplo: *proceso participativo y democrático, a acción y la reflexión, la teoría y la práctica* pero por sobre todo, una de las ideas más relevantes que trae consigo esta definición es *el aporte al desarrollo y la generación de conocimiento*. Con aquellas concepciones detrás de la definición, se hace más evidente la relación y pertinencia de la metodología cuando se quiere investigar sobre Desarrollo Humano y Conocimiento, concepciones abordadas largamente en secciones pasadas de esta investigación.

3.1.2 Investigación Acción Participativa, una metodología investigativa para la transformación

“No se trata de realizar una investigación por la investigación, ni por satisfacer un mero "apetito intelectual", sino que ella debe estar vinculada a la transformación... El quehacer investigativo debe tener una clara vinculación con la práctica transformadora, lo que supone la superación de la división clásica entre el "sujeto" y el "objeto" de la investigación, toda vez que el objeto se transforma en el sujeto

consciente que participa en el análisis de su propia realidad con el fin de promover su transformación.”
(Elmer Galván)



“Fue precisamente en el curso del año de 1970 cuando empezamos a crear instituciones y formalizar procedimientos alternos de investigación y acción, enfocados hacia los problemas regionales y locales en los que se requerían procesos políticos, educativos y culturales emancipativos.”
(Fals Borda)

La IAP tiene sus orígenes primarios en la ya mencionada propuesta de IA que Kurt Lewin presenta. Sin embargo, no es hasta la década del 70 cuando aparece la IAP, siendo conceptualizada como...

“un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales”

(Selener, en Balcazar 2003, 60).

Según Balcazar, al IAP tiene a lo menos tres implicancias:

- La primera, es que se reconoce un grupo o una comunidad oprimida, por lo que se evidencia una posición ideológica y política que concibe desigual e injusta la existencia de grupos explotados y marginados.

Según Prilleltensky y Nelson (en Balcazar, 2003) será la opresión el estado de dominación donde hombres y mujeres sufren las consecuencias de deprivación, exclusión, discriminación, explotación, control de su cultura y en algunos casos violencia.

- La segunda, indica que todas y todos quienes forman parte del proceso de investigación, independiente de su nivel de escolarización o posición social, aportan protagónicamente a la investigación.
- La tercera, se refiere al fin último de la transformación social, específicamente en la transformación de la realidad de las personas involucradas en el proceso investigativo, en la medida que sea el mismo grupo quien reconozca una realidad posible y necesaria de transformar.

Orlando Fals Borda, como investigador, sociólogo, latinoamericano y actor revolucionario de la década de los 70, es quien desde la sistematización de su propia historia, puede compartir en primera persona el rol de la IAP en un

contexto regional marcado por dictaduras. Fals Borda, comenta que, precisamente, en respuesta a la opresión que estaba sufriendo Latinoamérica, se genera un movimiento de contracultura a cargo de un gran grupo de intelectuales (sociólogos, pedagogos, economistas, psicólogos, etc.) que reconocieron, a la par, la necesidad urgente de realizar una deconstrucción científica y reconstrucción emancipatoria que aportara a comprender y trabajar sobre los enormes conflictos socio políticos que estaban golpeando a la sociedad, a comienzos de la década (Fals Borda, 2008).

En la reconstitución de aquella historia, más precisamente en el año 1972, tal vez sea posible reconocer el momento en que la IAP cobra sentido como metodología de investigación para ser desarrollado en un contexto latinoamericano que clamaba por acciones emancipatorias. En aquel año, 1972, Fals-Borda, Bonilla y Castillo crearon un centro de investigación y acción social que dio lugar a la formulación de un método de investigación que estaba basado en la inserción del investigador en la comunidad, en el análisis de las condiciones históricas y la estructura social, a la vez que en el desarrollo del nivel de conciencia de los miembros de la comunidad, este método es lo que ellos llamaron: “investigación militante” (Fals Borda, 2008).

Aquella investigación militante presentaba tres grandes retos, que el mismo sociólogo comparte de la siguiente manera (Fals Borda, 2008):

Primer reto: Relaciones entre la Ciencia, el Conocimiento y la Razón:

Se refiere a la problematización de la ciencia tal cual se enseñaba hasta ese momento, desde una perspectiva absolutamente positivista, lineal y acumulativa. A partir de ese momento, y de manera contestataria a la ciencia clásica, se propone a valorar las fuentes alternativas y se llegó a la nueva conclusión que la ciencia se construye socialmente.

Según Fals Borda, se comienza a difundir un tipo de conocimiento más integral y aplicable a la realidad, que combina el saber popular con la rigurosidad de la ciencia popular.

Tal convergencia, dice Fals Borda, la lograron a través de la inspiración que les produjeron aquellos investigadores pioneros que, en el resto del mundo, ya se había alejado de las miradas positivistas de la investigación, entre ellos cabe mencionar a:

Kurt Lewis y Sol Tax, por su propuesta de Investigación Acción (IA)

- Daniel Moynihan, por su informe de Pobreza entregado a la Presidencia de de Johnson en EEUU
- Myles Horton, quien logró fundar el Centro Educativo e Investigativo de Highlander, junto a los mineros del carbón de los montes Apalaches.

De toda aquella inspiración, le fue posible a los investigadores latinoamericanos deducir que la IA era aplicable al trabajo investigativo y libertario de los grupos más oprimidos, vulnerables y marginados, con el fin último de generar nuevos conocimientos a partir del protagonismo, la libertad y emancipación de estos grupos.

Segundo Reto: Dialéctica entre Teoría y Práctica

El reconocer cierto rechazo a la investigación positivista, significaba que también se estaba en desacuerdo con la visión experta que hablaba de mantener absoluta neutralidad y objetividad frente al fenómeno investigado, pues- según en palabras del autor- se aportaba al mantenimiento del status quo y la investigación caía en un espacio acumulativo, poco nutritivo para transformar la situación problemática inicial.

Además de la distancia entre investigador y objeto investigado, también se cuestionaba el concepto “compromiso” pasando de una concepción de pacto a una de acción (Fals Borda, 2007)

Para el mismo Fals Borda, la contradicción entre mantener la distancia en la investigación y querer generar transformaciones a través de ella, llevó, al movimiento de investigadores latinos, hacia dos etapas difíciles y desafiantes, a la vez:

- ***Etapas de descolonización:*** Reconocer, en la propia formación académica, aquellos factores positivistas de los cuales, ahora era necesario diferenciarse.
- ***Etapas de la Praxis:*** A partir de la entendido que el compromiso,

se abordaba desde la necesidad de la acción, en un mundo que requería de acciones para la transformación, era necesario encontrar una estructura que equilibrara los saberes de las personas y el rigor metodológico de la ciencia. Aquí es cuando se acuña la “praxis” como aquella perspectiva de investigación que permite equilibrar la teoría y la práctica y que encontró su real fundamento en las investigaciones que a esa altura de la década, ya estaban generando importantes impactos sociales en el llamado y reconocido Tercer Mundo, entre ellas:

- “El subvertor moral”, del sociólogo, sacerdote y guerrillero colombiano Camilo Torres.
- “El Modelo de la concientización dialógica” del educador brasileño Paulo Freire.
- “La práctica de la no-violencia” que tanto promovió mundialmente, Mahatma Gandhi.
- “Las políticas de Ujamaa” para el progreso y la justicia en las atrasadas aldeas africanas, creadas y promovidas por el presidente Tanzanio Julius Nyerere.
- “Los estudios de Resistencia al Cambio” del brasileño L. A. Costa Pinto.
- “Los análisis de la explotación” realizadas por el mexicano Pablo González Casanova.

Por último, para Fals Borda, fue de gran importancia las investigaciones y teorías que se estaban construyendo en Europa, pues les permitían confirmar que lo que estaban pensando nuestros investigadores locales, iba por un camino correcto, o por lo menos, correlativo mundialmente. Entre aquellos trabajos europeos más importantes, destacan:

“Las Contracorrientes en las ciencias” de *Helga Nowotny* y *Hilary Rose*; “La crítica al observador independiente”; de *Karl Polanyi*; “La Historia Obrera” de *E.P. Thompson*; “La teoría de la acción comunicativa” de *Jürgen Habermas*; “Las teorías de la acción y de los movimientos sociales” de

Alain Touraine; Los conceptos de “habitus” y “objetivación participante” de *Pierre Bourdieu*; Las desmitificantes lecciones sobre la realidad social y la retórica académica, de *Foucault, Lyotard y Todorov*. (Fals Borda, 2008)

Tercer Reto: Tensión entre Sujeto y Objeto

Este reto, que surge desde una tensión, permite el diálogo entre saberes teóricos y prácticos, permitiéndole al investigador ser un educador social que comprende y respeta el ritmo particular de la reflexión- acción que acompaña los procesos investigativos y les entrega la característica de “espiral” donde cada saber generado surge y está en estrecha relación a otros previos, permitiendo que la teoría y la práctica no son elementos ni etapas separadas si no, un mismo fenómeno, de un mismo proceso “pero siempre priorizando la práctica y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de la práctica” (Ortiz & Borja, 2008: 618)

Complementariamente, entre la bibliografía disponible, es posible encontrar la afirmación (tal vez un poco lógica) que cualquier proceso de IAP posee tres actividades centrales:

- i) Investigación: Refiere al rol activo que cumplen todas las personas involucradas en el proceso, rol que se inicia con la identificación de necesidades sentidas las que posteriormente se convierten en un plan de acción, priorizado y organizado en función de la resolución del problema identificado (Balcazar, 2003).
- ii) Educación: Los participantes del equipo investigador desarrollan una conciencia crítica que les permite, además de identificar un problema también focalizarse en las causas y diseñar estrategias de resolución del problema. En una relación complementaria, todos los sujetos que forman parte del proceso investigativo retroalimentan en proceso y se transforman en sujetos que aprenden y a la vez en sujetos que enseñan. (Balcazar, 2003; Freire, 1985)
- iii) Acción: Los sujetos participantes de la IAP son capaces de diseñar e implementar soluciones prácticas a los problemas diagnosticados, poniendo a disposición todos sus recursos personales

como aquellos que emergen de las relaciones colaborativas que logran articular con otros sujetos y/o grupos significativos. (Balcazar, 2003; Fals Borda, 2008)



En síntesis, y considerando todos los elementos explicitados que identifican y posicionan a la IAP como el enfoque metodológico que promueve y facilita la transformación social, a partir de una acción socio educativa, políticamente intencionada, técnicamente planificada e ideológicamente emancipadora, es que la presente investigación se sitúa declaradamente bajo la lógica de una IAP, convirtiendo a la autora de esta investigación en una integrante más de un equipo investigador, evidentemente que con un perfil diferenciado, desde ahora se le identificará como “investigadora universitaria o facilitadora” y a la comunidad se le reconocerá como “investigadores/as comunitarios/as o participantes”.

3.2 Contexto del Estudio

“En Ersilia, para establecer las relaciones que rigen la vida de la ciudad, los habitantes tienden hilos entre los ángulos de las casas, blancos o negros o grises o blanquinegros, según indiquen las relaciones de parentesco, intercambio, autoridad, representación. Cuando los hilos son tantos que ya no se puede pasar entre medio, los habitantes se marchan: las casas se desmontan, quedan sólo los hilos y los soportes de los hilos... Viajando así por el territorio de Ersilia encuentras las ruinas de las ciudades abandonadas, sin los muros que no duran, sin los huesos de los muertos que el viento hace rodar... pero con las telarañas de relaciones intrincadas que buscan una forma”.

Italo Calvino- “Las Ciudades Invisibles”, 1972



Como se ha ido insistiendo cada vez más en esta investigación, la opción por la IA y su derivada metodología, la IAP, no es azarosa ni mucho menos neutra, detrás de la elección de este marco metodológico se encuentra el claro convencimiento de desear cambiar una realidad, pero cambiarla desde el trabajo- investigativo y mancomunado con los actores y la comunidad involucrada en el problema.

En aquel sentido, es necesario seguir avanzando en el reconocimiento del contexto social, histórico, organizacional y personal de quienes serán parte protagónica de la investigación y, junto a ello, avanzar paralelamente en la

selección de los métodos y técnicas para la construcción de saberes. Es así como los siguientes puntos están destinados a realizar una profunda radiografía de la comunidad investigadora, que permita posteriormente visualizar y aplicar los métodos y técnicas más apropiadas para el primer momento de la IAP.

Más claramente, lo que detallan las siguientes páginas responden al reconocimiento y caracterización de la población que se hará parte en la investigación, en definitiva, los y las que formarán parte del equipo investigador.

3.2.1 Territorio

El territorio para la investigación corresponde al Telecentro Comunitario Gorbea. Gorbea es una comuna de la región de La Araucanía, distante a 44 kms de Temuco, la capital regional.

Tiene una población de 15.222 habitantes y el gentilicio para denominar a los hombres y mujeres de Gorbea es Gorbeano y Gorbeana.

Son precisamente los Gorbeanos/as que viven en las cercanías del Telecentro Comunitario²¹, usuarios habituales de él, quienes reconocen una necesidad de formación y demandan constantemente cursos y capacitaciones al respecto.

El Telecentro Comunitario de Gorbea nace en Febrero del 2003, de una alianza entre el Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera y la Municipalidad de Gorbea. Desde sus inicios, el Telecentro atiende un promedio mensual de 250 a 300 usuarias/os, ofrece capacitaciones en modalidad tanto presencial como on- line, promediando un número de 130 personas capacitadas al mes y más de 640 Gorbeanas/os han realizado el curso de “Habilitación básica en uso de recursos informáticos”, el que consta de 4 grandes contenidos: i) Sistema Operativo; 2) Navegación en Internet; 3) Correo Electrónico y; 3) Word.

Los usuarios mayores usuarios del Telecentro Comunitario Gorbea son dueñas de casa, personas con algún tipo de discapacidad, microempresarios, jóvenes, y

21

Los Telecentros Comunitarios son puntos de acceso comunitarios, es decir un espacio físico de encuentro y comunicación, dotado de tecnología y ubicado dentro de un contexto comunitario y aglutinador de iniciativas participativas para el mejoramiento de la calidad de vida de la población de la que es parte, usando las tecnologías de información y comunicación como herramientas de trabajo. (Fuente: <http://www.tele-centros.org>)

adultos mayores (I.M de Gorbea, 2009).



3.2.2 Participantes del estudio y constitución del Equipo Investigador

El equipo investigador lo constituye, además de la facilitadora, la Operadora del Telecentro Comunitario Gorbea: Kalajann Fuentes y 12 personas de la comunidad, que constantemente han participado de procesos de formación en el Telecentro y que están constantemente demandando más formación. Ellos y ellas (las 12 personas) naturalmente evidencian la necesidad de aprender sobre nuevas tecnologías, pero no focalizan aquella necesidad.

El nombre de cada uno de los participantes del equipo investigador, se compartirá en la medida que se solicite y entreguen su permiso para hacerlo. En caso contrario, para resguardar el derecho a la privacidad, se emplearán nombres ficticios.

3.3 Métodos y Técnicas de Investigación



“Nunca puedes cambiar las cosas luchando contra la realidad existente. Para cambiar algo, desarrolla un nuevo modelo que haga que el que ya existe quede obsoleto”.

R. Buckminster Fuller



Según Dick, los métodos y técnicas se refieren a la bajada operativa y práctica de la metodología elegida, tal como lo grafica la siguiente figura.

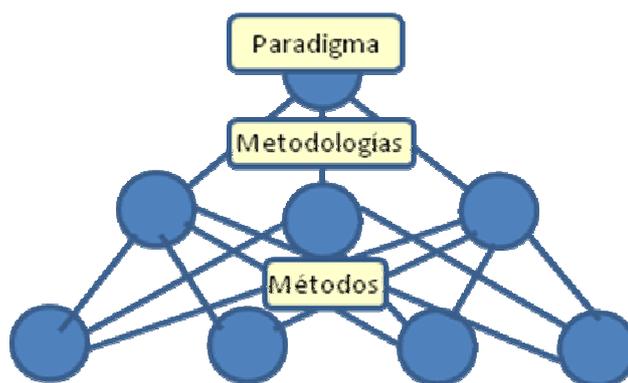


Figura 10: “Ramificación de un paradigma” Explica que un paradigma puede poseer diversas metodologías de investigación y estas, a su vez, reconocen una serie de métodos para la recopilación de datos y su interpretación.

Dick complementa la explicación de esta figura, reconociendo que los métodos, están imbricados en una red de intencionalidades pedagógicas- dialógicas y

fluidas.

En esta investigación las intensiones pedagógicas podrán ser cubiertas a través de una metodología de IAP que recorra las 3 etapas de un proceso global, a través de un proceso que se insuma de las siguientes propuestas:

- Del espiral reflexivo de la IA, con sus cuatro etapas: i) Planificar; ii) Actuar; iii) Observar y iv) Reflexionar (Kemmis, 1998)
- De la etapa fundamental de la IAP: la devolución de los avances a la propia comunidad (López de Ceballos, 1998)
- De las tres etapas que contiene la presente investigación.

Dicho lo anterior, se comparte la siguiente figura, que grafica el recorrido metodológico y pedagógico de la presente investigación:

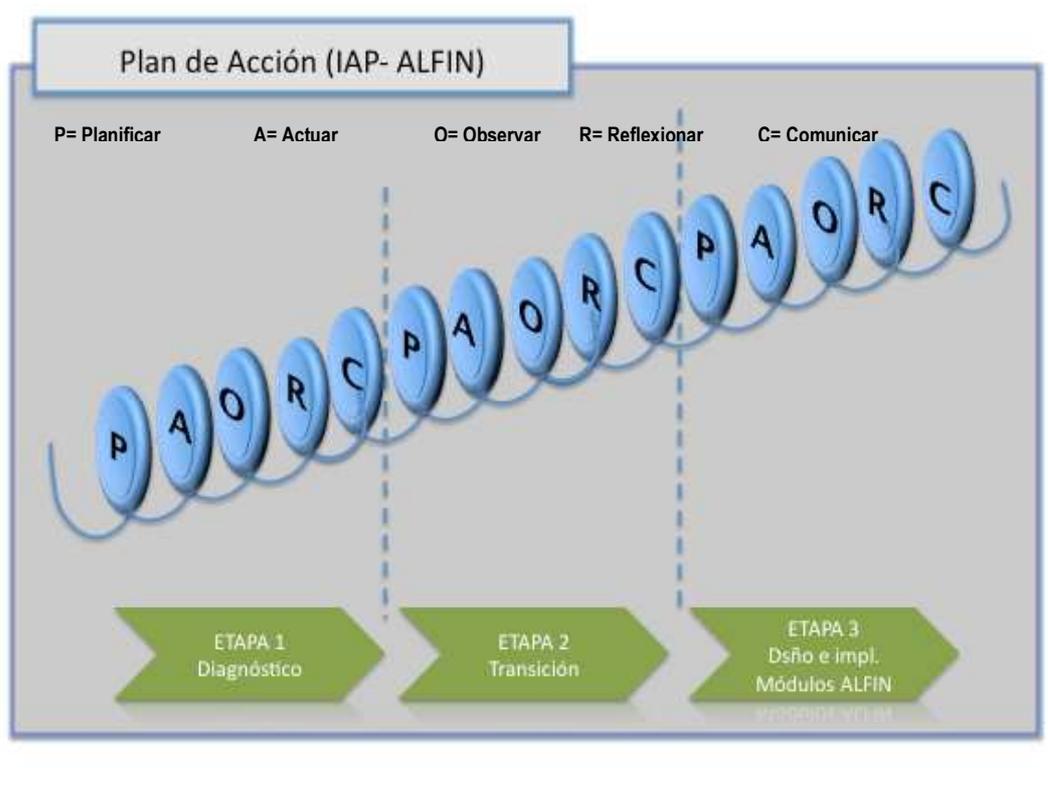


Figura 11: “IAP y ALFIN Crítico” La imagen, de autoría personal, está basada en el “espiral reflexivo” y grafica cada una de las etapas de ALFIN propuestas en esta investigación, marcadas metodológicamente con los pasos naturales de una IAP. (P; A; O; R; y C)

La figura 11, más que ser una representación de etapas de un todo, apunta a graficar un proceso de aprendizaje recursivo que pone de manifiesto el objetivo central de la IA que es aprender de la experiencia para luego generar una

transformación, es por eso que en la medida que se aprende, se debe volver sobre lo que se aprendió previamente y desde ahí volver a construir un nuevo conocimiento (Dick, 1993)

Cuando esta mirada recursiva de la IA, se complementa con el paso elemental de la IAP: la comunicación de los avances y aprendizajes, es posible construir una figura que se adecúa muy bien a lo que se cree y está esperando respecto de un modelo de aprendizaje colaborativo sobre los principios ideológicos de la IAP.

En consecuencia y para efectos de esta investigación, el recorrido de la IAP será aquel graficado en la figura 11. Y para facilitar la comprensión del mismo, a continuación se especificará lo que refiere a cada elemento que lo constituye y su particular correlato didáctico.

MOMENTOS	SIGNIFICACION	CORRELATO DIDACTICO EN LA PRESENTE INVESTIGACION
Planificar	<p>Sobre la lógica del espiral reflexivo de la IA, este momento tiene la cualidad de ser el momento inicial de un proceso o la salida del mismo, iniciando una re- planificación que dé paso a una segunda etapa en la investigación.</p> <p>Este momento se puede resumir en la pregunta: ¿qué vamos a hacer? Es el momento donde el grupo orienta la acción, decide y piensa en la preocupación temática.</p>	<p>Plantearse objetivos de aprendizajes reales y contextualizados, siempre a desde de lo que ya sabemos hacia lo que deseamos y necesitamos saber</p>
Actuar	<p>Se refiere a la puesta en marcha de la planificación, este es el momento donde todo lo diseñado se pone al servicio, desde un comienzo, de la evaluación. Pues el grupo se irá encontrando con situaciones o fenómenos que no había considerado en la planificación e impacta igualmente a la consecución de las acciones, dentro de la investigación.</p>	<p>Poner en marcha la planificación diseñada, destacando los roles y funciones de cada uno/ una de los participantes del grupo. De esa manera cobra sentido la idea del trabajo colaborativo y colectivo.</p>
Observar	<p>Este momento posee la relevancia que opera como un momento de la sistematización evaluativa del proceso. Es aquí donde el grupo debiera reconocer cuando se debe ajustar el proceso, la metodología y hasta tal vez las metas autopropuestas.</p>	<p>Es un momento dentro del proceso que debiera irse jugando continuamente en paralelo con el momento anterior, pues representa la necesaria autoevaluación y retroalimentación, sobre la práctica, que van desarrollando los participantes del proceso.</p> <p>Se hace necesario explicitar que si bien en este cuadro y la figura anterior, existe una lógica lineal en el avance de los momentos, estos sólo responde la necesidad de graficar y organizar el</p>

		proceso, sin que eso rigidice el mismo.
Reflexionar	“Una vez realizada la acción y recopilación de todos aquellos datos de interés, ha llegado el momento de reflexionar acerca de lo ocurrido, de analizar, interpretar, explicar y sacar las conclusiones finales” (no puedo encontrar la fuente)	Este momento requiere de la generación de un espacio particular, destinado precisamente a aprender a verse en relación con otros y que lo que de la interacción sucede siempre será beneficiaria, pues se crea un vínculo y una interacción que antes no existía, o por lo menos no era lo evidente que debiera ser, después de generarse este espacio para la reflexión de los participantes.
Comunicar	Este es un paso vital en los diseños de IAP, sin embargo en los modelos de IA no estaba presente. Se propone sumarlo no por el mero hecho de cumplir “con lo que dice la IAP” si no porque el convencimiento de esta investigadora es que si no existen las instancias, dentro de la metodología, para que los participantes del grupo puedan comunicar (entre ellos y su entorno más significativo) los avances, éxitos, fracasos, reflexiones y/o aprendizajes que se sucedieron durante el proceso, entonces estamos simplemente frente a un proceso instrumental, de interesantes pasos, pero los que se pueden incluso a aprender de manera mecánica, sin haber generado algún tipo de impacto en su entorno, y con ello, limitando (por no decir abortando) las posibilidades de generar un nuevo aprendizaje, un nuevo discurso, una realidad distinta (principio ontológico del lenguaje) y con ello, la tan discursada y deseada transformación social, desde el paradigma socio crítico.	<p>Aprender a comunicar, y ejercitar la comunicación pareciera ser un objetivo (o modelo) de aprendizaje, por sí mismo. Por la envergadura que posee, el desarrollo de la habilidad de comunicar, socializar y valorar que esto puede, definitivamente, puede lograr cambiar algo, o genera un algo nuevo, que sólo a partir de comunicarlo ya queda el consenso de que existe, por tanto, es válido.</p> <p>Para efectos de esta investigación, y su correlato didáctico, se entenderá comunicar, como el acto de socializar las reflexiones, críticas y aprendizajes, pensando en que por un lado- está el sujeto que comparte un nuevo conocimiento o realidad nueva- y complementariamente, reconocer que existe otro, que puede verse impactado por aquella información. Por tanto se comunica sabiendo que se puede impactar en la realidad de un otro receptor y del propio sujeto entendido como emisor/ receptor de su propia información.</p>

Tabla 07: “IAP y ALFIN Crítico en la Etapa de Diagnóstico” La tabla permite identificar a través de qué actividades durante la Etapa diagnóstica de la ALFIN, se desarrollan las acciones de IAP (P;AO;R;C).

3.3.1 Etapa 1: Diagnóstico

El principio básico que se ha de aplicar en este punto podría resumirse en lo siguiente: hay que investigar lo que se debe conocer para poder actuar; en otras palabras: tenemos que estudiar tanto cuanto necesitamos para actuar (Dick, 1993). Y lo que hay que estudiar son los *problemas, las necesidades y los intereses vividos y sentidos* por la gente involucrada en el programa, proyecto, actividad o servicio que se quiere realizar.

A partir de la problemática y, dentro de ella, habrá que identificar la vivencia específica del equipo investigador, despejar los problemas particulares bajo el

principio de “lo deseable, lo probable, lo posible” que se quiere y puede resolver (Ander- Egg, 2003). Todo lo anterior deberá converger en el diseño e implementación de determinadas actividades, que se plasmarán en un proyecto o programa pedagógico, de construcción comunitaria, que tendrá como hito inicial, **la entrevista/ conversación**, con la Operadora del Telecentro Comunitario de Gorbea.

Aquel primer acercamiento con la Operadora del Telecentro, busca avanzar hacia un segundo paso: conocer al grupo investigador. Y este conocer va más allá de un simple acercamiento. Conocer, para efectos de este momento de la investigación, refiere a la presentación del equipo y el trabajo, además de profundizar en las razones por las cuáles aceptaron el desafío de la investigación, es decir, profundizar en la problemática.

Para ello, se contempla iniciar el trabajo del equipo investigador con la generación de un **diagnóstico grupal**, el cual supone realizar una construcción, organización y priorización de los problemas y las necesidades que el equipo reconozca significativamente, para encontrar luego soluciones a esa problemática, es así como la comunidad involucrada en la investigación debe estar convencida que: (Ander- Egg, 2003: 11)

- para implementar medidas de cara a resolver sus problemas (al menos algunos de ellos), es necesario hacer un esfuerzo para conocer de una manera más profunda y sistematizada cuáles son esos problemas (que evidentemente les parecen obvios porque los sufren), y que para ello hay que recurrir a la realización de estudios empíricos;
- su participación en el estudio es necesaria e importante para tales propósitos y, además, para adquirir una mayor capacitación para jugar un rol protagónico en los procesos de transformación social.

3.3.1.1 Identificación de necesidades básicas y centros de interés

Para avanzar hacia la especificidad de los métodos y técnicas que se utilizarán en esta investigación, se hace prioritario resumir y reforzar las declaraciones que se han construido en esta investigación:

- Capítulo 1: Existe una necesidad sentida de formación en TIC

entre los y las Gorbeanas, demanda que ha sido canalizada a través del Telecentro y específicamente a través de su Operadora. Si bien, las personas demandantes de aquella formación reconocen que el Telecentro suple aquella necesidad de acceso, igualmente detectan que existe otro grupo de necesidad que no alcanzan a ser cubiertas aún, ni por el Telecentro ni por alguna oferta de curso existente en el contexto. Cada uno de los y las usuarias que han expresado sus necesidades, reconocen que las tecnologías podrían ponerse al servicio de cada una de sus necesidades, por lo que podrían (y deberían) participar en la construcción de un currículo que les haga sentido.

- Capítulo 2: Desde el enfoque del Desarrollo Humano se teje, con un grupo de lineamientos teóricos, lo que es sustento de la presente propuesta, entre los que se cuentan: La resignificación de la Brecha Digital, las TIC para el Desarrollo, Alfabetización en tiempos de las Sociedades del Conocimiento, y específicamente, la Alfabetización Informacional.

Consecuentemente a estas declaraciones, ahora es posible presentar un objetivo tendiente a identificar las necesidades y centros de interés de los y las Gorbeanas participantes de esta investigación.

- Objetivo del Diagnóstico:
Identificar las necesidades informacionales significativas para los participantes del proceso que permitan co- construir el programa y sus contenidos.

Para no perder de vista las declaraciones teóricas e ideológicas vertidas en esta investigación, así como tampoco el objetivo metodológico, es importante hacerse ciertas preguntas que orienten las acciones con la comunidad foco de esta iniciativa. Tales preguntas guardan relación con las fuentes de información y las técnicas para recolectarla, es así es como esta reflexión es abordada de la siguiente manera:

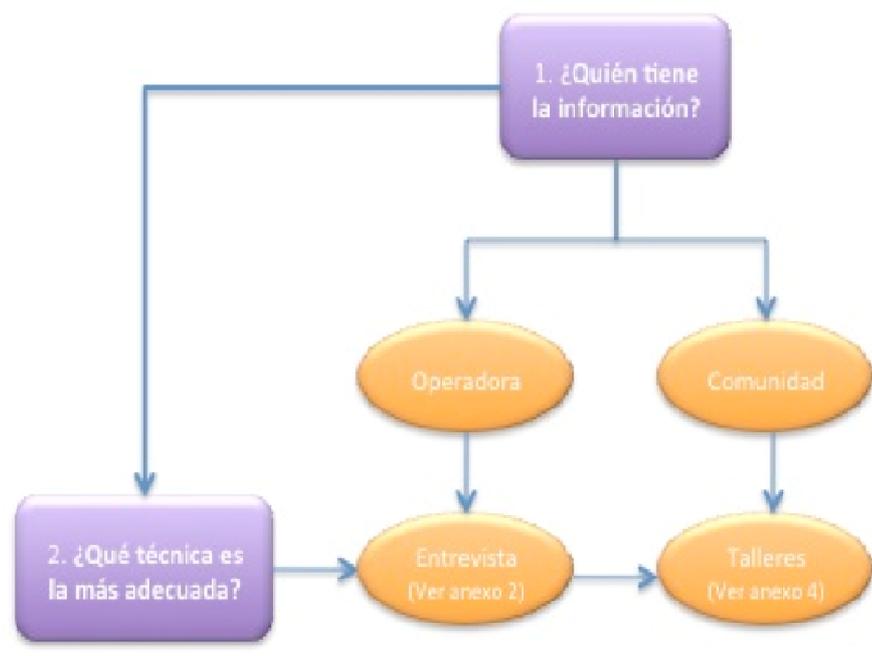


Figura 12: “Técnicas para la Etapa de Diagnóstico”

En la figura 12 se grafica las opciones de fuentes y técnicas para la recolección de información. Lo relevante de este ejercicio es que permite organizar, gráficamente, las técnicas sin correr el riesgo de replicar esfuerzos o descuidar un sujeto, fuente de información.

A continuación, se profundizará en la elección de las técnicas revelando el qué, por qué y cómo serán utilizadas en el marco de la investigación.

3.3.1.1 Entrevista con Operadora

¿Qué es la Entrevista con la Operadora?

La entrevista, según será comprendida en esta investigación, responde a una estructura que facilita una conversación con la Operadora, permitiendo la necesaria fluidez de la información sin perder de vista los tópicos más importantes de resaltar en la ocasión (Ander-Egg, 2003), los que en este caso son:

- Características generales de la población
- Comportamiento y densidad de sus relaciones sociales
- La relación con las tecnologías y el Telecentro
- Diferentes ofertas y demandas de formación, emergidas desde la

comunidad

- Grupos que históricamente han demandado más formación

¿Por qué se utilizará?

Se opta por una estructura abierta para resguardar el espacio de confianza que puede emerger entre la investigadora y la operadora. Esta última juega un rol relevante a la hora del primer acercamiento a la realidad, pues es ella quien conoce a la comunidad y su relación con las tecnologías, a la vez que ha sido la receptora histórica de las demandas de formación que emergen de la misma comunidad de Gorbea. Entendido así, y desde una perspectiva investigadora, la persona más importante al momento de aproximarse tanto a la problemática como a la constitución del equipo investigador, es la Operadora.

¿Cómo se utilizará en el marco del Proyecto?

Por todas las razones descritas anteriormente, la entrevista con la Operadora será la actividad que dará inicio a la seguidilla de actividades metodológicas que marcarán el trabajo en terreno de la presente investigación.

A través de un intermediario, que es el nexo ente la investigadora y la Operadora, se coordinará una reunión de presentación, donde se explicitarán las intenciones investigativas, a la vez que se solicitará su opinión y autorización para llevar a efecto la experiencia en el contexto del Telecentro que lidera.

3.3.1.2 Talleres, utilizando técnicas adaptaciones de “Técnicas Participativas para la Educación Popular” y SAS²

¿Por qué Técnicas Participativas para la Educación Popular?

Entendiendo entonces, que las técnicas son instrumentos en un proceso de formación y que estas deben ponerse al servicio de los enfoques metodológicos que rigen aquella formación (CIDE, 1998) el correlato de En el caso particular de esta investigación, su consecuente recorrido epistemológico:

- o que inicia desde el *enfoque de DH*, como gran paraguas que permite reconocer el domicilio ideológico de la investigación- e investigadora- para comprender el concepto de desarrollo y libertad,
- o continúa con *los enfoques pedagógicos críticos y para la liberación* que permiten la construcción de una sociedad soportada sobre aquellos conceptos y,
- o por último converge en el *paradigma de la IA* como modelo de Investigación

Todos, antecedentes que indican que se hace lógico y necesario pensar las técnicas participativas, donde los aprendizajes se construyan entre todos y todas, donde el rol del facilitador/ educador, sea de motivador, pero también- y sobre todo- de un sujeto que aprende también.

Normalmente, se tiende a reducir la Educación Popular y, específicamente, las técnicas que la caracterizan como carentes de sustento teórico y sus representantes- facilitadores, formadores, educadores- aparecen como meros “dinamiqueros”, perdiendo de vista la gran carga transformadora que existe a la base de la Educación Popular (CIDE, 1998)

La presente investigación valora precisamente aquella carga transformadora, comparte el tipo de relaciones didácticas entre educador/ educando y contenido (Chevallard, 1998) y, desde las técnicas participativas para la Educación Popular, refuerza la idea de que cualquier proceso didáctico debe teorizar sobre una práctica y un conocimiento previo, no como un salto a lo meramente teórico, si no como un proceso sistemático, progresivo, al ritmo de los participantes, donde los elementos teóricos se van descubriendo y construyendo en el hacer pedagógico del día a día de cada sesión (CIDE, 2008: Chevallard, 1998) Y la teoría sólo cobra real sentido cuando logra finalmente... “regresar a la práctica para transformarla, mejorarla y resolverla; es decir, regresar con nuevos elementos que permitan que el conocimiento inicial, la situación, el sentir del cual partimos, ahora nos lo podemos explicar y entender, integral y científicamente.

Por lo tanto, podemos fundamentar y asumir conscientemente compromisos o tareas. Aquí es cuando decimos que la teoría se convierte en guía para una práctica transformadora” (CIDE, 1998:4)

Como se ha dicho, en esta investigación la apuesta está en facilitar espacios para el descubrimiento y generación de nuevos conocimientos en realidades socioeducativas que históricamente han sido señalados como de menor acceso a los saberes (Brunner, 2005) Investigar para transformar es la premisa, y transformar en la medida que se genera un nuevo aprendizaje, que a su vez es capaz de seguir transformando. Nada se deja al azar, cada detalle está profundamente considerado pues:

“El conocimiento ya no puede generarse, acreditarse o comunicarse sólo en entornos científicos, corporativos o universitarios que excluyen o ignoran a muchos segmentos de la sociedad. Existe la necesidad, más urgente que nunca, de hacer partícipes a todos los seres humanos, sin excepción, en la aplicación y en la generación conjunta del conocimiento. Debemos recurrir a la información, la imaginación, las habilidades, el pensamiento y el razonamiento de mucha gente, y considerar que sus diferentes puntos de vista y los métodos que utilizan representan un “conocimiento viviente” con capacidad para fomentar el bien común a nivel mundial. El reto imperante es elevar todas las formas de investigación a la potencia de dos: logrando que sean socialmente relevantes y conduciéndolas también de manera social.”

Chevalier, J & Buckles, D, 2009: 13

Con toda aquella claridad y recorrido epistemológico, se presenta la tarea de diseñar las metodologías y técnicas que faciliten el trabajo del equipo de investigadores y- con ellos y ellas- realizar el maravilloso, permanente y transformador recorrido de *reflexión- acción- reflexión* para construir conocimiento y una nueva realidad, más participativa, más transformadora donde la especificidad del currículo, será construida con los mismos actores a quienes la temática y el problema les interesa y los afecta directamente.

Para la Etapa 1 de la presente investigación, las técnicas que se usarán apuntarán a “identificar el problema”, y “despejar aquello de lo que nos haremos cargo”

La potencia de identificar y despejar el problema (y sus causas) en el período de diagnóstico, recae en la posibilidad directa de organizar y co-construir el currículo del curso, desde las áreas y/o temáticas sentidas y

significativas de los sujetos que aprenden.

¿Cuántas sesiones son necesarias?

Más que hablar de sesiones, en este caso se hablará de objetivos específicos. En esta investigación, se consideró la construcción de dos objetivos específicos para el diagnóstico, los que podrían trabajarse en dos sesiones separadas. Sin embargo, la apuesta metodológica es trabajar sobre los 2 objetivos específicos en una misma sesión.

Entendido así, será una sesión la destinada al diagnóstico, pero para que el tiempo pensado por sesión (1,5 horas cronológicas) sea suficiente para levantar toda la información, a la vez que sentar las necesarias bases informacionales y de confianza entre el grupo, para iniciar el trabajo, se consideró necesario diseñar un espacio inicial, un Momento “0”, destinado al conocimiento del grupo y a la generación de los acuerdos operativos que debieran dar soporte al curso.

Entonces, para esta investigación, se destinará una primera conversación de reconocimiento con el grupo, antes incluso de la sesión de diagnóstico. Este sería un espacio para conocerse (entre los participantes y la facilitadora) conversar más profundamente de quienes somos, por qué estamos allí y a qué estamos siendo invitados. La facilitadora, ofrecería su trabajo a disposición de cumplir con el deseo de formación de los hombres y mujeres que así lo declararon, pero además espera poder constituir un equipo de trabajo (investigativo) para desarrollar el nuevo concepto de “Alfabetización Informacional”

Este espacio de conversación y reconocimiento, sentaría las bases para constituir el equipo investigativo, para despejar las iniciales dudas y temores (también aquellos de la facilitadora) a la vez que acercarse paulatina y respetuosamente hacia el grupo de hombres y mujeres que decidieron ser parte de este trabajo de formación.

En anexo se encuentra, tanto la Maqueta del Momento 0: “Preparándonos para el Trabajo” (anexo 3), como la Maqueta del Diagnóstico de las necesidades educativas informacionales (anexo 4).

3.3.2 Etapa 2: Transición y/o Nivelación

Esta etapa también es conocida como de “apresto web 2.0”. La finalidad de este momento es aportar al reforzamiento de las habilidades TIC que los participantes han desarrollado, ya sea en cursos de Alfabetización y/o por la autoformación en TIC.

MOMENTOS	SIGNIFICACION	CORRELATO DIDACTICO EN LA PRESENTE ETAPA
Planificar	Siempre con la imagen del proceso completo y reconociendo de que hemos elaborado el diagnóstico, comenzamos una nueva etapa que pretende reforzar aquellos conocimientos previos y avanzar en algunos relacionados al mundo de las redes sociales (web 2.0)	Si bien esta es la etapa que presenta contenidos, estos se organizan y flexibilizan según los requerimientos y necesidades de los participantes. Es así como en una primera sesión (de esta etapa) se presenta al grupo la pregunta ¿qué vamos a hacer? La respuesta se va construyendo entre los conocimientos previos de los participantes y la propuesta de contenidos de la facilitadora.
Actuar	Se refiere a la puesta en marcha de la planificación.	Una vez que se construye y planifican los contenidos, estos se organizan por sesión. Será labor de la facilitadora diseñar las sesiones y las actividades pertinentes a los contenidos seleccionados y priorizados.
Observar	Este momento posee la cualidad de invitar a los participantes a observar el proceso y realizar algunos ajustes si consideran necesarios.	Cada cierto números de sesiones, preferentemente cuando se avanza de un contenido a otro, es necesario generar un quiebre e invitar a los participantes a observar, evaluar y retroalimentar el proceso vivido hasta ese momento.
Reflexionar	“Una vez realizada la acción y recopilación de todos aquellos datos de interés, ha llegado el momento de reflexionar acerca de lo ocurrido, de analizar, interpretar, explicar y sacar las conclusiones finales” (no puedo encontrar la fuente)	Es imposible pensar en la observación sin la reflexión, son tan complementarias estas acciones que a menudo se confunden. Pero para efectos didácticos estos pasos se separan y se reflejan como tal, específicamente lo que refiere a la “reflexión” es aquel acto crítico e intencionado que se despliega frente al análisis del proceso avanzado.
Comunicar	Como ya se explicitó, el acto de “comunicar” es el acto de socializar las reflexiones, críticas y aprendizajes, sabiendo que existe un (o unos sujetos) emisores y otros receptores pero que igualmente se pueden ver afectados, positivamente, en la generación de nuevos y significativos aprendizajes.	Así es como lo que en esta etapa se comunica, es aquello que se va aprendiendo en cuanto conocimiento y uso de las redes sociales y el medio o canal a través del cual se publica esa comunicación, es el mismo aprendizaje. Es decir, se comunica lo que se aprende sobre redes sociales y a la vez se utilizan las mismas para comunicarlo. Aprender haciendo es la consigna.

Tabla 08: “IAP y ALFIN Crítico en la Etapa de Transición y/o Nivelación” La tabla permite identificar a través de qué actividades durante la Etapa de Transición y/o Nivelación de la ALFIN, se desarrollan las acciones de IAP (P;AO;R;C).

Este es la única etapa que concibe previamente un abanico de contenidos, los que serán conversados además de adecuados a las necesidades y requerimientos del grupo.



Los contenidos que se ofrecerán y negociarán son:

- Hardware y Software
- Sistemas Operativos
- Web 1.0 y Web 2.0
- Redes Sociales
- Generación de contenidos: subir fotografías y videos, incrustar códigos, conocer las distintas redes sociales y sus características.

3.3.3 Etapa 3: Implementación de los Módulos de ALFIN

En este momento se suceden dos cosas trascendentales dentro de la experiencia. La primera sucede al inicia, que es recuperar el diagnóstico construido al comienzo del proceso y ahora resignificarlo de cara a los nuevos aprendizajes reflexivos sucedidos en la fase anterior.

Lo segundo es que apropiado de aquel diagnóstico, los participantes se vuelven a encontrar con aquellos “deseos o necesidades de formación”- supuestamente ya analizados críticamente- y ahora, cada uno/a con su propio desafío en mano inician un recorrido a través de los pasos contenidos en el método ALFIN.

La apuesta innovadora, está en que el método puede ser útil para abordar cualquier necesidad de formación informacional y, aún más, puede llegar a ser tan significativa la experiencia que puede ser fácilmente extrapolada a cualquier acto de (auto) formación posterior a esta propuesta.

MOMENTOS	SIGNIFICACION	CORRELATO DIDACTICO EN LA PRESENTE ETAPA
Planificar	Siempre con la imagen del proceso completo y reconociendo de que hemos elaborado el diagnóstico, comenzamos una nueva etapa que pretende reforzar aquellos conocimientos previos y avanzar en algunos relacionados al mundo de las redes sociales (web 2.0)	Aquí la planificación se inicia con la recuperación del diagnóstico y a diferencia de las otras etapas, esta tiene la característica de ser más bien personal. La idea es que cada participante, al momento de volver a su diagnóstico inicial, pueda resignificarlo y construir su propia planificación que considere los pasos del método ALFIN que se le propone.
Actuar	Se refiere a la puesta en marcha de la planificación.	Así como la planificación es personal, el plan de acción también lo es, pero eso no significa que no esté afecta a trabajos colaborativos según los contenidos que se necesitan abordar y pueden ser reforzados por alguno de los otros participantes del proceso que tenga un mayor manejo o que el contenido sea también parte de su planificación.
Observar	Este momento posee la cualidad de invitar a los participantes a observar el proceso y realizar algunos ajustes si consideran necesarios.	La observación en esta etapa refiere a poder mirar los avances desarrollados en la planificación personal, a la vez que observar las otras informaciones y contenidos que no estaban considerados inicialmente, a la vez que ir compartiendo los aprendizajes entre el grupo de participantes.
Reflexionar	“Una vez realizada la acción y recopilación de todos aquellos datos de interés, ha llegado el momento de reflexionar acerca de lo ocurrido, de analizar, interpretar, explicar y sacar las conclusiones finales” (no puedo encontrar la fuente)	La premisa reflexión- reflexión- acción se hace más intensa en la medida que los participantes avanzan en el desarrollo de sus proyectos, con los contenidos que cada uno de ellos consideró relevante y significativo. Por lo mismo, será el elemento reflexivo el que permita ir construyendo a la par de los requerimientos y necesidades sentidas, el proceso de aprendizaje de cada uno de los participantes.
Comunicar	Como ya se explicitó, el acto de “comunicar” es el acto de socializar las reflexiones, críticas y aprendizajes, sabiendo que existe un (o unos sujetos) emisores y otros receptores pero que igualmente se pueden ver afectados, positivamente, en la generación de nuevos y significativos aprendizajes.	La comunicación, además de presentarse como un mecanismo de construcción y reflejo del proceso, también tiene la enorme característica de poder hacer visible el proceso y los resultados, no sólo con el afán de difundir la IAP (que igualmente es importante) si no además de potenciar cada uno de los proyectos y procesos de los participantes, aportar a la sustentabilidad de los mismos y a la vinculación que estos podrían tener en el medio. En palabras simples, será el elemento comunicativo el que le permita a los proyectos y aprendizajes de los sujetos hacerse visibles y mantenerse activos en el contexto densamente informacional.

Tabla 09: “IAP y ALFIN Crítico en la Etapa de Implementación de Módulos ALFIN” La tabla permite identificar a través de qué actividades durante la Etapa Implementación de Módulos ALFIN, se desarrollan las acciones de IAP (P;AO;R;C).

3.3.4 Evaluación: ¿Cómo y Quiénes Evalúan en IAP?

La evaluación dentro del marco de la IAP posee características propias que la hacen evidenciar aún más su base epistemológica, situada sobre los principios de la teoría crítica, pues como su propio nombre lo indica se trata de una investigación que espera producir un cambio a través de una acción entre varios, y desde el punto de vista evaluativo se puede decir que se trata de una investigación que informa la transformación de una realidad (Lienert, 2002).

La cualidad participativa de la IAP, invita a todos los participantes en ella a mirar, pensar y evaluar el proceso que están viviendo, más que únicamente evaluar en el momento final. De esta manera se asegura una mejor apertura a nuevos aprendizajes y que a la vez estos sean más significativos, pues la transformación y el aprendizaje suelen ser más fáciles de lograr cuando las personas a las cuales va dirigida la acción, están involucrada en ella (Dick, 1993) Por tanto, es imposible concebir una evaluación desde la perspectiva de la IAP, sin que todas las personas que estuvieron involucradas, participen en ella.

Para validar la presente investigación, desde las voces de todos los actores, se ha creado un plan de evaluación que se basa principalmente en los principios de la curva elíptica donde la evaluación es una constante durante todo el proceso, y la propuesta Creswell y Miller, quienes plantean tres procedimientos a través de los cuales se valida una investigación asociadas al paradigma crítico: i) a través de los lentes de los participantes; ii) a través de los lentes del investigador “académico” y; iii) a través de los lentes de externos, expertos en la temática de investigación (Creswell y Miller, 2000).

A continuación se detallará cada uno de los elementos que construye la propuesta de evaluación de esta investigación:

3.3.4.1 Evaluación de las sesiones (ESIC), desde la perspectiva de los investigadores comunitarios dentro del método ALFIN.

Como se ha venido explicando, el método ALFIN por sí mismo tiene una componente de evaluación que estará presente en cada una de las sesiones.

Dicha evaluación es realizada por el grupo de investigación y

constantemente retroalimentada por los mimos.

En el próximo capítulo, específicamente en el punto 4.2.2 del Cap. 4) se profundizará en este tipo de Evaluación.

3.3.4.2 Evaluación del proceso (EIC), desde la perspectiva de los investigadores comunitarios.

Esta es una evaluación complementaria pero distinta a la que los participantes desarrollan durante el proceso. Sobre ese entendido, sería una evaluación del proceso completo, desde la convocatoria y diagnóstico hasta sus impresiones frente a la devolución de los hallazgos. La fuerza de este diagnóstico es que relata desde la voz de los propios sujetos la transformación sucedida (o no) a través del proceso investigativo (Creswell y Miller, 2000).

3.3.4.3 Evaluación del proceso (EPE), desde la perspectiva de sujetos externos al estudio. (revisores o lectores, interrogación entre pares)

La evaluación desde la perspectiva de otros externos, aporta en la validación del proceso como de los resultados es la misma. La idea principal es poder compartir el proceso con investigadores externos quienes tengan algún tipo de experiencias en temáticas similares, las que particularmente en este caso serían: Alfabetización en destrezas digitales, ALFIN, trabajo socio educativo en Telecentros (Creswell y Miller, 2000).

3.3.4.4 Evaluación del proceso (EIU), desde la perspectiva del investigador universitaria

Esta evaluación corresponde al momento en que el investigador “académico”, el responsable de la misma, reflexiona acerca del proceso completo, desde su planteamiento hasta considerar las evaluaciones de los participantes (Creswell y Miller, 2000). Debiera este momento, ser la base para construir las “conclusiones o recomendaciones” de la investigación.

En la presente investigación, se propone realizar un levantamiento o construcción de categorías post- evaluación de los participantes y con ellos.

Para hacer más clara la propuesta de evaluación de evaluación, se comparte una figura que la grafica y la organiza según los diferentes “lentes”, todo sobre el paradigma metodológico de la IAP.

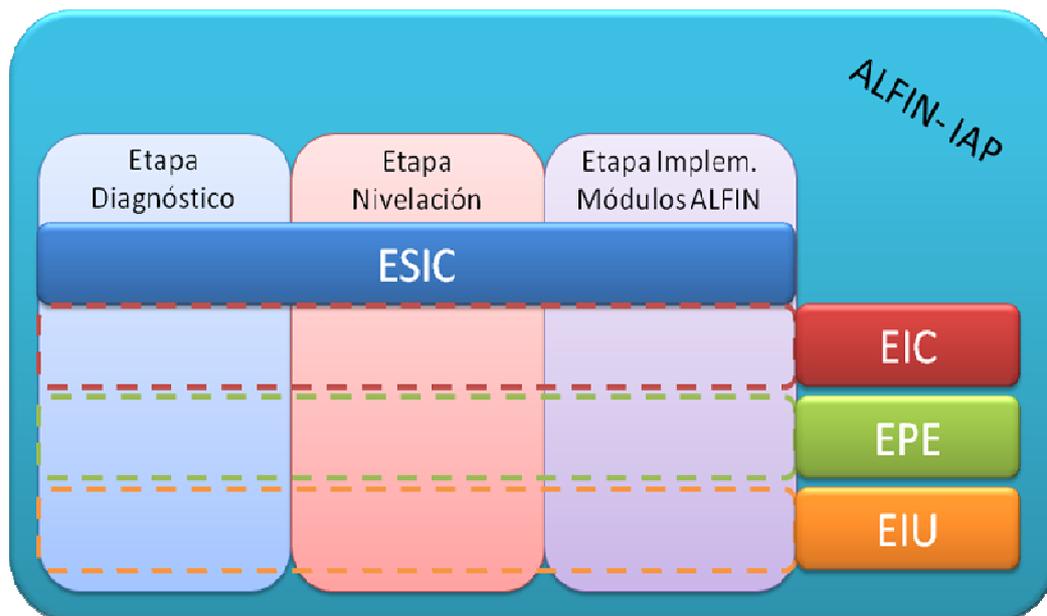


Figura 13: Sistema de Evaluaciones en una ALFIN- IAP, basado en la propuesta de Creswell y Miller.

Introducción:

El proceso de ALFIN en Gorbea se inicia con ciertas certezas así como también una amplia gama de incertidumbres que, desde la lógica de la IAP, son razonables y necesarias, pero desde la lógica de la relación entre sujetos que aprenden y otros que enseñan, podían ser angustiantes.

¿Cuáles son las certezas? Se sabía que era una IAP, se sabe que hay una etapa de diagnóstico, una de transición y un diseño e implementación de módulos de Alfabetización Informacional, se sabe que construirán los contenidos con los y las participantes.

¿Cuál era la mayor no- certeza? Se desprende de lo último: no existe una tabla de contenidos pre- escrita. La convicción de que la relación entre TIC y DH es básica en la SSCC, es que se apuesta por utilizar las TIC, por presentar un método y una metodología que aporten a “aprender mejor en nuestros tiempos” “a aprender con sentido para la vida entera”, tal apuesta, la de trabajar sobre un método más que sobre contenidos, es (fue) definitivamente arriesgado e innovador.

Sin embargo, se comprende que la premisa de la innovación es la creación de un “algo” nuevo, sustentado, justificado teórica y prácticamente, que se mantenga en el tiempo y se corresponda con los principios ideológicos que movilizan una acción sociopedagógica; “...es un trabajo de imaginación epistemológica y de imaginación democrática con el objetivo de construir nuevas y plurales concepciones de emancipación social sobre las ruinas de la emancipación social automática del proyecto moderno” (de Sousa Santos, 2008: 104)

Lo que se presenta a continuación responde al recorrido desde la planificación del Programa, con todas sus características, bemoles e inacabable lista de aprendizajes.

4.1 Programa de ALFIN Telecentro Comunitario Gorbea

“No puedo renunciar al apostolado de hacer de la educación el instrumento liberador de nuestro pueblo y esto sólo puede lograrse formando educadores con una nueva mentalidad, con una buena actitud para los cambios venideros.”

Félix Adam



4.1.1 Descripción del Programa

El Programa de Alfabetización Informativa (ALFIN) del Telecentro Comunitario Gorbea, es una **iniciativa pionera a nivel de Telecentros y específicamente, pionera en espacios de educación social, no escolarizada**. Pues se plantea promover el aprendizaje para toda la vida, a través del uso con sentido de las TIC y una metodología que desarrolle habilidades para la búsqueda, el análisis, el uso, la comunicación y la evaluación de la información. El gran desafío didáctico del ALFIN- Telecentro Comunitario Gorbea, es aprovechar las vivencias, aprendizajes y saberes del mundo **off- line** y valorarlos como insumo para la apropiación social de aquellas tecnologías al mundo **on- line**, lo que evidentemente facilitaría los aprendizajes nutriéndolos de sentido y significado para quien aprende.

El Programa contempla un número de sesiones divididas en 3 etapas, todo basado en una metodología de Investigación Acción Participativa. Técnicamente se propone al grupo un propósito, además de la metodología ALFIN y en conjunto se construyen los contenidos, como consecuencia de un diagnóstico profundo y sostenido respecto a sus motivaciones y necesidades educativas respecto al uso de las TIC.

4.1.2 Objetivos del Programa

1. Validar las necesidades de formación de las usuarias y usuarios del Telecentro Comunitario de Gorbea.
2. Fortalecer los conocimientos de los participantes en Alfabetización Digital, con el uso de diversas plataformas web 2.0.
3. Co- construir una propuesta curricular referida a Alfabetización Informacional.

4.1.3 Actores del Programa

Al inicio del Programa, en las primeras entrevistas con la Operadora, se consultó, avaluó y validó la demanda natural que existía entre la comunidad de Gorbea por seguir aprendiendo “computación”. Fue así como se acordó, convocar a aquellas y aquellos Gorbeanos y Gorbeanas para iniciar un curso piloto de Alfabetización Informacional, o como ellos y ellas mismas denominaron: un curso “avanzado” de computación.

Nueve mujeres y un hombre, todos usuarios del Telecentro Comunitario Gorbea, fueron los que respondieron a la convocatoria. Como antes se explicó, las 10 personas son insistentes usuarios que constantemente solicitan nuevos y más cursos de “computación”, expresan abiertamente el deseo de aprender, e identifican lo útil y necesario que para ellas y él es el desarrollo de nuevos aprendizajes y nuevas habilidades TIC.

A continuación se presentarán los participantes (con nombres ficticios, para no exponerlas/lo) y sus reales características:

1. Maricarmen: Dueña de casa, hiperactiva y recalca que le cuesta aprender, que no se concentra, pero le gusta la computación.

2. Carla: Dueña de casa, madre de dos niños, inquieta, muy rápida en sus reflexiones y dice que se caracteriza por ser en extremo reflexiva. Le gustan los desafíos pero no le gusta pedir ayuda, dice que es autodidacta en computación aunque ha participado de varios talleres del programa “Jefas de Hogar”

3. Pamela H: Dueña de casa, madre de tres hijas, dirigente reconocida en la comuna. Se caracteriza por ser muy motivadora y reconoce que aprende rápido, ha realizado varios cursos de alfabetización digital lo que le es útil para realizar trabajos relacionados a sus cargos directivos. (Afiches, carpetas, fichas, listas de asistencia, etc.)

4. Mariela: Dueña de casa, dos hijos, también se reconoce como autodidacta, tiene cuenta en Facebook y la maneja bien. Le gustaría aprender todo lo relacionado a la computación y dice que estos espacios (los cursos) son sus momentos de esparcimiento y libertad.

5. Pamela Sanz: Dueña de casa, bibliotecaria, madre de dos hijos, mujer inquieta y muy comunicativa, dice que la tecnología es la base de todo pero que de a poco ha ido quedando fuera de todo, de las conversaciones con su familia porque mientras todos hablan de tecnología ella queda excluida. Se creó una cuenta de Facebook para “estar a la moda” pero se la maneja la hija.

6. Pamela S.: Dueña de casa, madre de una hija, vive en un pueblo cercano a Gorbea, apenas comienza a conocer de la computación, reconoce que sus primeros cursos de alfabetización digital los realizó a principios de este año, está iniciando su trabajo como Operadora en un nuevo Telecentro de su pueblo y está llena de dudas, inseguridades. Además de tener mayores herramientas para desenvolverse en su trabajo, quiere aprender más de computación para saber lo que hace o puede llegar a hacer su hija en internet.

7. Danitza: Dueña de casa, está empeñada en encontrar trabajo, se reconoce autodidacta pero ha realizado varios cursos de alfabetización digital. Su motivación es aprender más computación y tener más herramientas a la hora de buscar trabajo

8. Marianela: Dueña de casa, madre, muy risueña, le encanta aprender pero su mayor motivación es encontrar trabajo. Reconoce que mientras más sepa de computación más puertas se le abren.

9. Ana: Dirigenta vecinal con larguísima experiencia, líder comunal y regional,

vive en un pueblo cercano a Gorbea y ha gestionado para su comunidad la creación y habilitación del primer Telecentro Comunitario de su pueblo. Se queda muy poco tiempo en las sesiones porque tiene muchos compromisos dirigenciales.

10. Gerardo: Es el único hombre que respondió a la convocatoria, es el más joven del grupo, tranquilo, introvertido, estudiante vespertino, le gusta la música y la literatura, su gran objetivo es contactarse con más gente que tenga sus mismos gustos e intereses, ve en la tecnología y, particularmente en la internet, los medios como para alcanzar su objetivo.

4.1.4 Aprendizajes Esperados

Los participantes:

- Verbalizan sus motivaciones y necesidades educativas respecto al uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).
- Identifican las características diferenciales entre las páginas web y las redes sociales.
- Reconocen que su experiencia en el mundo off line, es insumo (les sirve) para desenvolverse con seguridad y precaución en el mundo on- line.
- Se desenvuelven con seguridad en diferentes plataformas de redes sociales.
- Resignifican sus motivaciones y necesidades educativas.
- Reconocen los pasos necesarios para resolver un problema informacional a través de la web.
- Construyen un proyecto propio, utilizando el método ALFIN
- Evalúan constantemente el proceso del programa.

4.1.5 Unidades Temáticas

El Programa ALFIN Telecentro Comunitario Gorbea, presenta 3 Unidades Temáticas Generales, las que también fueron presentadas como parte de las fases del proceso de investigación. Cada una de ellas con un número de sesiones y horas pedagógicas específicas, las que pueden flexibilizarse según lo

que vaya ocurriendo en el proceso.

Las Unidades son:

4.1.5.1 Diagnóstico: Esta unidad se trabaja en la Fase 1 de la implementación, se caracteriza por un despliegue metodológico que apunta a levantar las motivaciones iniciales, opiniones y proyecciones que traen consigo los participantes, con el fin de que posteriormente (luego de la fase 2) sean retomados, analizados, retroalimentados, resignificados y construidos como contenidos significativos para poner en marcha con una metodología ALFIN, especialmente construida por ellos y con ellos (los participantes).

4.1.5.2 Web 2.0, redes sociales: Esta unidad temática es la base de la fase 2 de Transición, que a la vez tiene las características de Nivelación y preparación para el trabajo sobre las redes sociales. Como anteriormente se explicitó, una de las condiciones es que los participantes de un proceso de ALFIN, tengan conocimientos básicos en manejo de infraestructura tecnológica, es decir que posean experiencia previa en computación e idealmente tengan realizado un proceso de alfabetización digital o en medios. Sin embargo, por las características particulares de este ALFIN mediado por las tecnologías, es básico que los participantes sepan navegar, conocer los motores de búsqueda así como las diferentes maneras y plataformas para manejar, administrar y producir contenidos en la web. Es por ello que se destina una fase completa- de transición entre el diagnóstico y la construcción de contenidos con método ALFIN- para “transitar” desde la visita por la web hasta la búsqueda y participación activa de esta. Esta unidad temática sí presenta contenidos pre-establecidos, siguen cierto orden cronológico en la manera de plantearlos al grupo pero pueden ser trabajados en cualquier momento del proceso, pues son contenidos que se van integrando y complementando entre ellos:

- Hardware y software
- Diferencias entre Web 1.0 y web 2.0
- Herramientas de ofimática utilizando plataformas web
- Generación de contenidos
- Motores de búsqueda

4.1.5.3 Diseño e implementación de módulos ALFIN: Este es el momento cuando cada uno/a de las participantes vuelve sobre sus motivaciones y resignifica su proceso de enseñanza aprendizaje, haciéndolo cada vez más significativo y propio. Por lo que la especificidad de los contenidos es construida caso por caso, pero el proceso de búsqueda y construcción de contenidos y saberes será acompañado por las fases del método ALFIN, antes presentado.

Las unidades temáticas que organizan y construyen el programa de la siguiente manera:

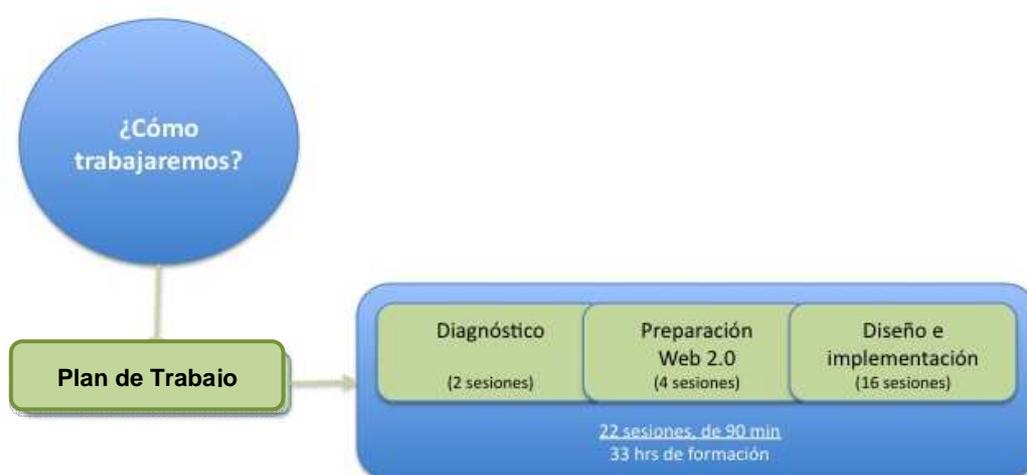


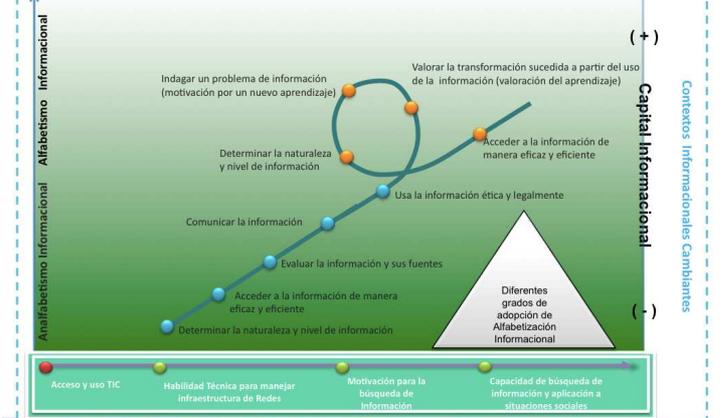
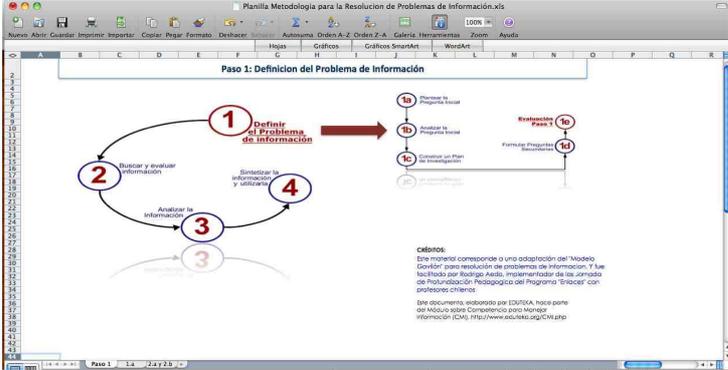
Figura 14: “Plan de trabajo”, La imagen organiza el proceso de la ALFIN según etapas y unidades temáticas (Material de trabajo en las sesiones)

4.1.6 Materiales y Herramientas Didácticas

Se considerarán materiales didácticos a las mismas TIC, más específicamente se reconocerá como material al Telecentro en sí, tanto desde el ámbito de sus recursos tecnológicos- tangibles (computadoras, proyector, conectividad, plataformas en línea, etc.), como en sus recursos humanos- intangibles (Operadora, comunidad, historia y posicionamiento del Telecentro).

Complementariamente, las herramientas didácticas se consideran en la presente investigación cómo aquellos materiales de los cuáles nos hemos apropiados para reutilizar de manera significativa, a favor de nuestro proceso de aprendizaje. Por lo que las herramientas, en este caso, se caracterizarán según quien las diseña, ya sea la educadora (investigadora titular) o los demás participantes del estudio (co- investigadores/as). Inicialmente, se partirá con una

gran herramienta que acompañará y dará soporte al proceso completo, en la medida que se vaya avanzando en la IAP las herramientas se diversificarán, tanto por las retroalimentaciones y la construcción que el equipo investigador haga de la herramienta básica, como por las nuevas herramientas que cada investigador vaya encontrando y construyendo en el camino.

Autor	Herramienta	Imagen	http://cursoalfin.ning.com
Inv. titular	Cuaderno virtual del grupo		http://cursoalfin.ning.com
Inv. titular	Modelo de ALFIN CIISOC		
Inv. titular	Adaptación del Material creado por Rodrigo Aedo , para las Jornadas de Profundización Pedagógica "Enlaces" - 2008		

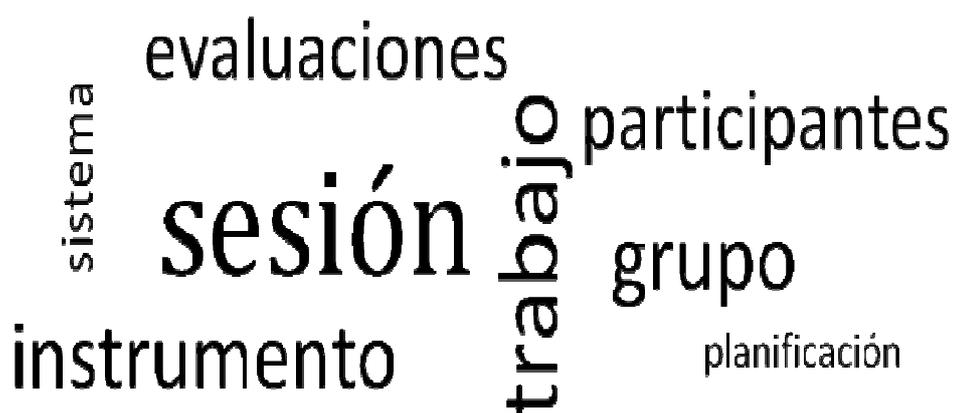
Las herramientas creadas para acompañar inicialmente el proceso de enseñanza/ aprendizaje son tres, Cada una de ellas espera poder ser una guía

en cada una de las etapas, por lo que la idea principal es que inspiren y organicen el trabajo pero no lo condicionen. Así es como las herramientas se considerarán un aporte real al aprendizaje en el momento que sufran transformación alguna. Por lo tanto es una "red social", una plataforma gratuita en internet que permite a la educadora diseñar organizada y lógicamente una estructura que sea de fácil comprensión y apropiación de los participantes como para que estos la utilicen como plataforma interactiva donde puedan ir descubriendo, ensayando y entrenando habilidades y destrezas que en el proceso irán desarrollando.

La plataforma elegida es "Ning", mundialmente conocida por sus numerosas aplicaciones que comúnmente la convierten en una muy buena plataforma de enseñanza/ aprendizaje en el mundo de las redes sociales, las TIC, incluso en el e- learning.

4.2 Planificación de ALFIN Gorbea

“Teaching education is a process of living and not a preparation for future living...”
Dewey, 1897



4.2.1 Descripción de las Sesiones de Trabajo

Las sesiones de trabajo consideran una estructura más bien abierta que marca sólo algunos hitos durante su desarrollo.

Si las sesiones tienen una duración de 90 minutos, la estructura general de una sesión tipo será:

Momento	Descripción
1. Bienvenida	Recibir al grupo e iniciar una conversación abierta, que el “cómo están” se amplíen al “cómo les ha ido” “qué han hecho” Así se prepara y construye un ambiente de confianzas y necesario para facilitar un aprendizaje significativo.
2. Síntesis e Introducción	El grupo deberá recordar y sintetizar la sesión pasada, enfatizando en los puntos principales (desafíos, aprendizajes, anécdotas, etc.) y será responsabilidad de la educadora (investigadora titular) introducir la presente sesión vinculándola con la anterior para así facilitar el recorrido lógico entre sesiones, sus actividades y contenidos.
3. Trabajo práctico	Gran parte de las sesiones será práctica, en la lógica del aprender haciendo es sumamente importante que las sesiones tomen una característica de taller. Lo que no significa que lo teórico, la discursivo y reflexivo tenga menos importancia.

4. Reflexión grupal/ Planificación	Efectivamente cada acción, sesión tiene un componente importante de reflexión en función de los desafíos presentados, el trabajo colaborativos y otros tantos elementos que en el grupo irá relevando y llevándolos al espacio de reflexión grupal. Este ejercicio reflexivo dará pie para construir la sesión siguiente, tomando siempre en cuenta las Etapas del proceso y las sesiones que contiene cada una de ellas, con el fin de no extenderse en el tiempo y respetar la estructura general entregada en al comienzo del proceso.
5. Asistencia	Antes de dar por cerrada la sesión se les solicita a todos los participantes que “se pasen lista” es decir que primeramente diseñen colaborativamente una planilla de cálculo y registren su participación en la presente sesión. Tal herramienta (la planilla) se podrá colgar de la plataforma Ning preparada por la educadora.
6. Evaluación de la sesión	Por último, se le solicitará al grupo que evalúe la sesión, las evaluaciones también se encontrarán en la plataforma o “cuaderno virtual del grupo”.

4.2.2 Sistema de Evaluaciones por Sesión

Como ya se explicó, existe un sistema de evaluaciones según los “lentes” de los actores involucrados en la investigación y otros externos pero con experticia en los temas relacionados a ésta.

Es así como la evaluación que se comprende como desde “los lentes de los participantes” (Creswell y Miller, 2000) se juega en dos componentes del sistema; el primero en la Evaluación Constante de los Participantes (ESIC) y luego en la Evaluación del Proceso de los Participantes (EIC)²². Las evaluaciones por sesión corresponden a las ESIC, pues se mantienen constantemente durante todo el proceso y lo van retroalimentando desde la reflexión- acción- reflexión en cada una de las sesiones.

Para ello se ha creado, inicialmente, una evaluación tipo que presenta 3 ámbitos de medición/ evaluación y el instrumento en sí responde a una escala likert que mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares (Blanco & Alvarado, 2005) en este caso, en la sesión en sí. La escala likert, también conocida como la escala sumada debido a que la puntuación de cada unidad de análisis se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas en cada ítem, se construye en función de una serie de ítems que reflejan una actitud positiva o negativa acerca de un estímulo o referente. Cada ítem está

²²

Vale recordar el sistema de evaluación presentado en el punto 3.3.4.1 de este documento.

estructurado con alternativas.

El instrumento para las sesiones de ALFIN en el Telecentro Comunitario de Gorbea se creó como una aplicación web en una plataforma gratuita, tal aplicación se llama “99Polls” (<http://es.99polls.com/>) y sólo con una cuenta de correo permite crear encuestas y cuestionarios en línea que luego son guardadas y organizadas en la cuenta de usuario. Los ámbitos e ítems creados son los siguientes:

AMBITO	ITEM
Nuevos Aprendizajes	Bajo Medio Alto Muy alto
Importancia de los Contenidos	Baja Media Alta Muy alta
Trabajo en Equipo	Bajo Medio Alto Muy alto

Tabla 10: “Criterios de evaluación de sesiones”

Cada sesión los participantes podrán evaluar según esta estructura propuesta, pero además podrán dejar comentarios según lo consideren necesario. Semanalmente se irá evaluando el instrumento y si el grupo considerara que es necesario que ese instrumento no refleja todo la opinión de ellos/as, se deberá construir otro instrumento con la participación del equipo investigador.

4.3 Re- Co- Planificación de ALFIN Gorbea

"... la posibilidad de alcanzar una práctica emancipatoria ha sido a menudo negada por modalidades vanguardistas en las que los intelectuales han privado virtualmente a las fuerzas populares de la habilidad de definir por sí mismas los límites de sus objetivos y su práctica."

Henry A. Giroux



Al ser la presente investigación una IAP, la planificación propuesta inicialmente por la investigadora titular (educadora) está pensada intencionalmente para que sea discutida, retroalimentada y co- planificada por el grupo investigador. Las sesiones, la metodología, las herramientas didácticas, el sistema de evaluación, todo lo que gira en torno a la implementación del proceso, está disponible para ser criticado y adecuado y/o reemplazado, según sea la reflexión que del equipo investigativo surja durante la ejecución del programa.

Para compartir el recorrido que tomó efectivamente la IAP con el aporte de todo el equipo investigador, es que se presenta este punto que se titula "Re- co- planificación" en una suerte de frase compuesta que integra la idea de Retroalimentación y Planificación colaborativa.

Es así como en las próximas páginas será posible reconocer los aportes reales del equipo investigador con todos aquellos “emergentes” que fueron construyendo esta investigación, para facilitar el orden lógico en el que se fue sucediendo el trabajo conjunto se presentarán los “emergentes” organizados por etapa del proceso.

Por último, se hace pertinente compartir que la información que a continuación se presenta se registró a la par del avance de las sesiones ALFIN- Gorbea, proceso desarrollado entre Mayo y Agosto del 2010 en el Telecentro Comunitario de la comuna de Gorbea, en la región de La Araucanía.

4.3.1 Re- co- planificación de la Etapa de Diagnóstico

El diseño original consideraba 2 o 3 sesiones destinadas al diagnóstico, propuesta que fue presentada al equipo investigador en la primera sesión del proceso. En aquella oportunidad se presentó la propuesta completa, con el total de horas y las etapas consideradas, pero también se conversó con el grupo su rol investigador, sus roles, funciones y la responsabilidad que les corresponde en la construcción de un proceso “piloto”.

En ese contexto y con esa información, el grupo se organizó para concentrar en una sola sesión el diagnóstico. Efectivamente trabajaron concentradamente en alcanzar los objetivos del diagnóstico en una sola sesión y así reorganizaron las sesiones, guardando una sesión “comodín” que podrán utilizar en cualquiera de las siguientes etapas, según lo requieran.

4.3.2 Re- co- planificación de la Etapa de Transición

Si bien esta etapa es la única con una propuesta de contenidos ya avanzada (Redes Sociales y web 2.0), la especificidad de las herramientas que se fueran abordando, serían definidas con el equipo investigador. Para ello se buscó una plataforma que hiciese las veces de “cuaderno colaborativo de clases” es decir, donde el grupo fuese aprendiendo, ensayando y apropiándose de las potencialidades de las redes sociales, para así acercarse al mundo de los motores de búsqueda y el de la generación de contenidos en internet.

Cada una de las temáticas que se proponía al equipo investigador, fue analizada y retroalimentada por el grupo. Así es como se construyó colaborativamente un

currículo 2.0 para ser implementado dentro de esta etapa de Transición. Es relevante indicar que la invitación que se le hizo al grupo de participar activamente en la construcción de un currículo 2.0, se caracterizó por generar cierta ansiedad en el equipo investigador y en la investigadora, quienes por primera vez se enfrentaban a un proceso de enseñanza- aprendizaje sin un currículo preestablecido. Algunos de los contenidos que colaborativamente se construyeron fueron:

- Herramientas de Ofimática: Desde el diagnóstico se hizo evidente la necesidad de los y las participantes reforzar el uso de las herramientas ofimáticas, pero fue una preocupación de la investigadora titular, no caer en los vicios de muchos programas de alfabetización digital de sólo “formar” a los educandos en un lenguaje (Microsoft) y programas (Microsoft Office) específicos que generan dependencia a ellos e impiden visualizar la generalidad de la herramienta, por lo que se optó por proponerle al grupo fortalecer las herramienta ofimáticas pero desde plataformas on- line, lejos de cualquier programa que pudiera generar dependencia. Para ello, se optó por utilizar una aplicación de las cuentas de correo: *los documentos colaborativos*. A través de ellos se ejercitaron las herramientas ofimáticas (procesador de textos, planillas de cálculo, presentaciones) teniendo que dedicar bastante tiempo a este punto, pues el equipo reconocía que el manejo de las planillas de cálculo era de urgente necesidad ya que para ellas era un tema crítico en las postulaciones de diferentes trabajos. Sin embargo nadie del grupo de investigación se consideraba con las herramientas suficientes como para liderar un proceso de uso más avanzado de planillas de cálculo, por lo que fue necesario buscar un apoyo externo al equipo, con mayores competencias en el manejo de aquella herramienta, el grupo rápidamente buscó el apoyo de un experto que asesorara este momento de la investigación.

- Motores de búsqueda: Es realmente importante para el desarrollo de ALFIN, el conocimiento y relación que los participantes puedan tener de los diferentes motores de búsqueda disponibles en internet, pues es a través de ellos que se logra acceder a la información disponible, por lo que es intención de la investigación reforzar desde esta etapa el uso y conocimiento de los motores de búsqueda. Para capitalizar esta intención pedagógica, se propuso una actividad: “la construcción del glosario del equipo”. Los participantes debían ir anotando

sesión a sesión las palabras que desconocieran para luego buscar y seleccionar las mejores definiciones y fuentes en internet. Sin embargo, para realizar este ejercicio se debió destinar bastante tiempo, pues ninguno de los participantes conocía el concepto de “motor de búsqueda” y muy pocos de ellos habían utilizado “google”.

Así fue cómo la actividad troncal que se había diseñado para entrenar las habilidades de búsqueda de información, debió concentrarse básicamente en el conocimiento de los motores de búsqueda más que en el desarrollo del Glosario y cada participante debió elegir aquel concepto que le fuese más significativo para conocer su significado.

- Desarrollo de contenidos locales: A modo de preparación para manipular y crear información, se le propuso al equipo conocer y entrenar las aplicaciones de la web 2.0 que permiten subir contenidos e insertar códigos. La plataforma para “subir” aquella información fue el “cuaderno virtual- Ning” pero el material que fue subido y, por supuesto, las fuentes fueron propuestas por los participantes según sus propias necesidades e intereses. Se incrustaron códigos de reproductores, se subieron imágenes, hipervincularon videos y se utilizaron editores de textos para construir perfiles de usuarios y enviar saludos dentro de la plataforma Ning.

Evidentemente las actividades de generación de contenidos activaron la curiosidad de los participantes, por lo que el número de sesiones que originalmente se habían planificado, prácticamente se duplicó. Esta situación debió ser analizada por el equipo y se optó por sumar media hora más a cada sesión, es decir se pasó de 90 a 120 minutos por sesión.

4.3.3 Re- co- planificación de la Etapa de Implementación de los módulos de ALFIN

Esta etapa tiene la gran responsabilidad de hacer efectiva la promesa de la ALFIN, aquello de desarrollar habilidades para la búsqueda y uso de información y sus fuentes. Sin embargo, por lo piloto de la experiencia, son pocos los referentes que se tienen de ALFIN en espacios comunitarios y esto impacta en las referencias con las que se cuentan para diseñar herramientas y material pertinente.

Aún así se logró contar con un material facilitado por Rodrigo Aedo que fue adaptado para trabajarse en el contexto ALFIN- Gorbea. La adaptación se presentó al equipo investigador con la intención que fuese utilizado por ellos, siguiendo las indicaciones. Durante un par de semanas el equipo experimentó con el material, pero la evaluación que los participantes hicieron de él, no fue favorable. La complejidad del soporte y la poca claridad en la indicación hicieron que el grupo plantease su deseo cambiar el formato (estaba construido sobre una planilla de cálculo) Entonces, la facilitadora debió replantearse un nuevo formato e idear una estrategia de hacer más significativa y entretenidas las fases de la ALFIN.

Hasta este momento al grupo se le había solicitado trabajar sobre un material que identificaba cuatro grandes ítems, cada uno de ellos subdividido en varios puntos de desarrollo, pero ya se había concluido con el equipo que este no era el material más adecuado para ellos. Así que la misión fue simplificar el formato, integrar contenidos y encontrar una manera entretenida de vivenciar el proceso (las fases) de ALFIN. Con esa misión se diseñó un nuevo material con las siguientes características:

- Estaba diseñado como una presentación
- Se simplificaron e integraron algunas de las fases de ALFIN
- Se utilizaron colores para identificar cada una de las fases
- Se creó un nombre para las fases de ALFIN, el nombre es una sigla construida con las iniciales de cada fase.

El resultado fue un proceso con 6 fases, plasmado en un material de 7 páginas (una por fase) más una portada donde se sintetiza el proceso y se resalta su nombre de fantasía que refleja los nombres de cada fase.

A continuación se presentará el material ALFIN para la resolución de problemas de información, que fue diseñado, evaluado y utilizado por el equipo investigador luego que evaluaran de que el material que inicialmente propuso la investigadora

docente. Como es posible apreciar en la figura 15 el método que propone el equipo consta de 6 fases, está inspirado en el Modelo Gavilán y en el Modelo CIISOC, relaciona e integra ambos desde la definición de competencias necesarias para resolver problemas informacionales, además propone una manera lúdica de graficar el proceso y crea un nombre de fantasía que permita la fácil recordación del método.



Figura15: “SÍntesis de DeBeASuCE” Corresponde a la portada del material DeBeASuCe. Material diseñado por la investigadora- docente, retroalimentado y evaluado por el equipo investigador.

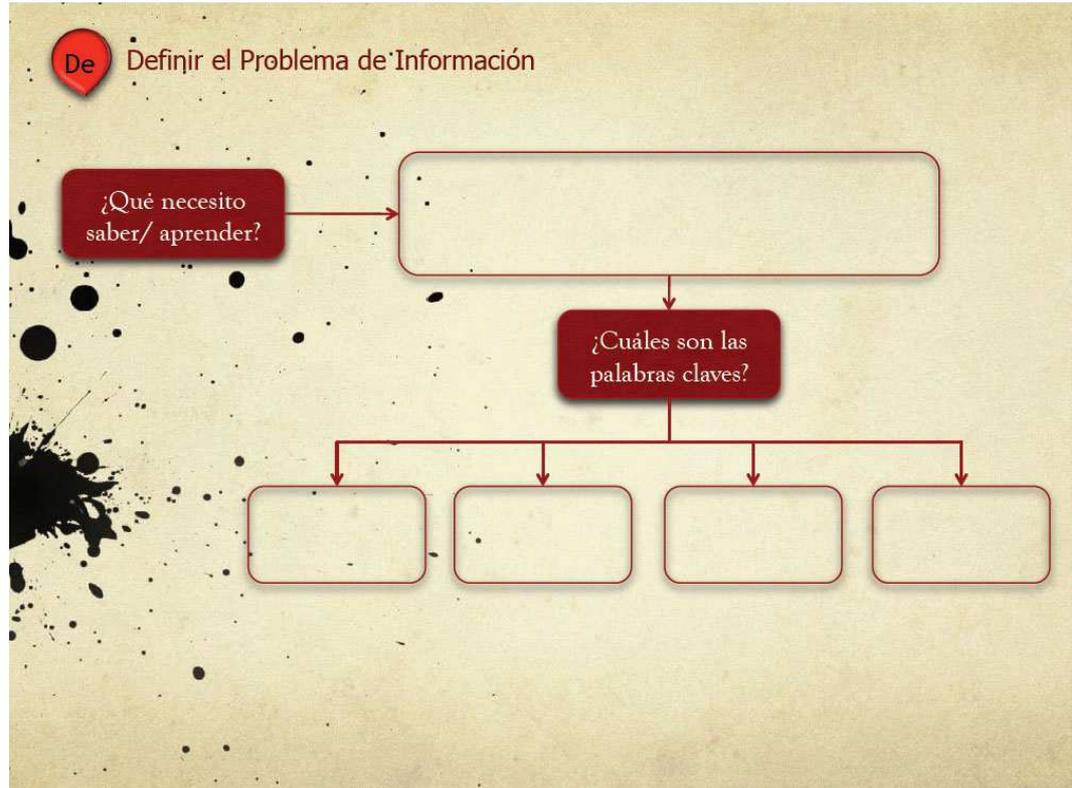


Figura16: “De de DeBeASuCE” Corresponde a la primera etapa ALFIN. **De:** Definir el problema de información

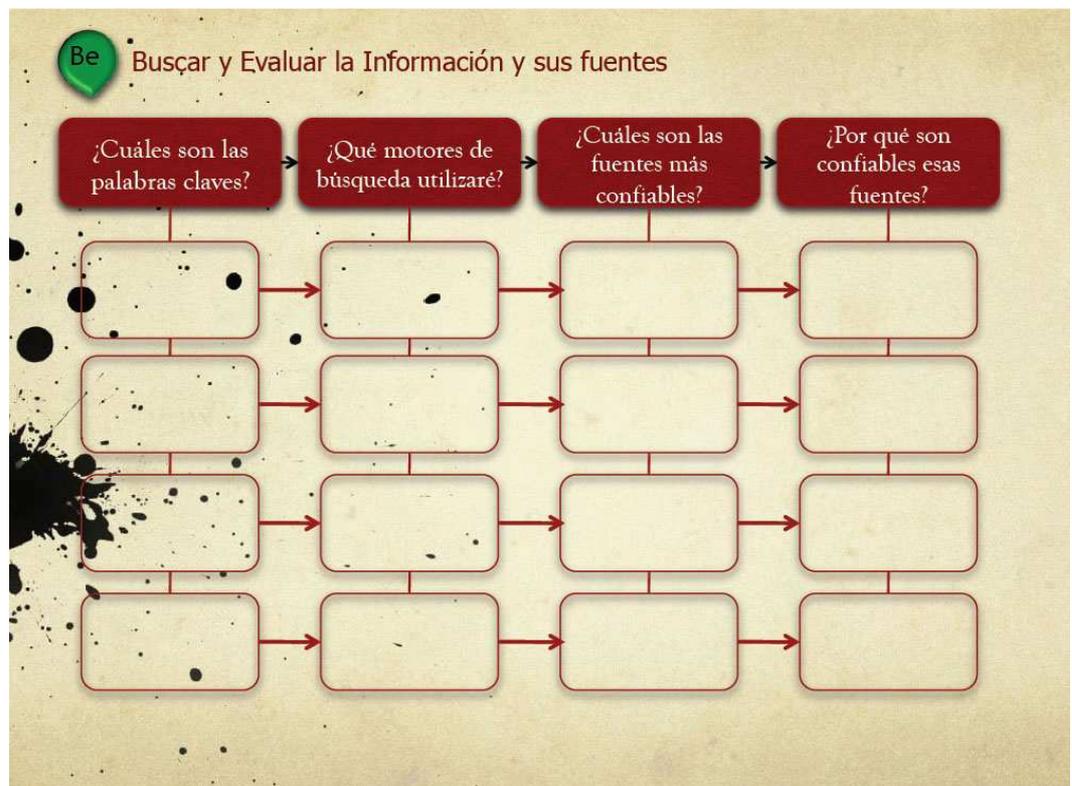


Figura17: “Be de DeBeASuCE” Corresponde a la segunda etapa ALFIN. **Be:** Buscar y Evaluar la información y sus fuentes

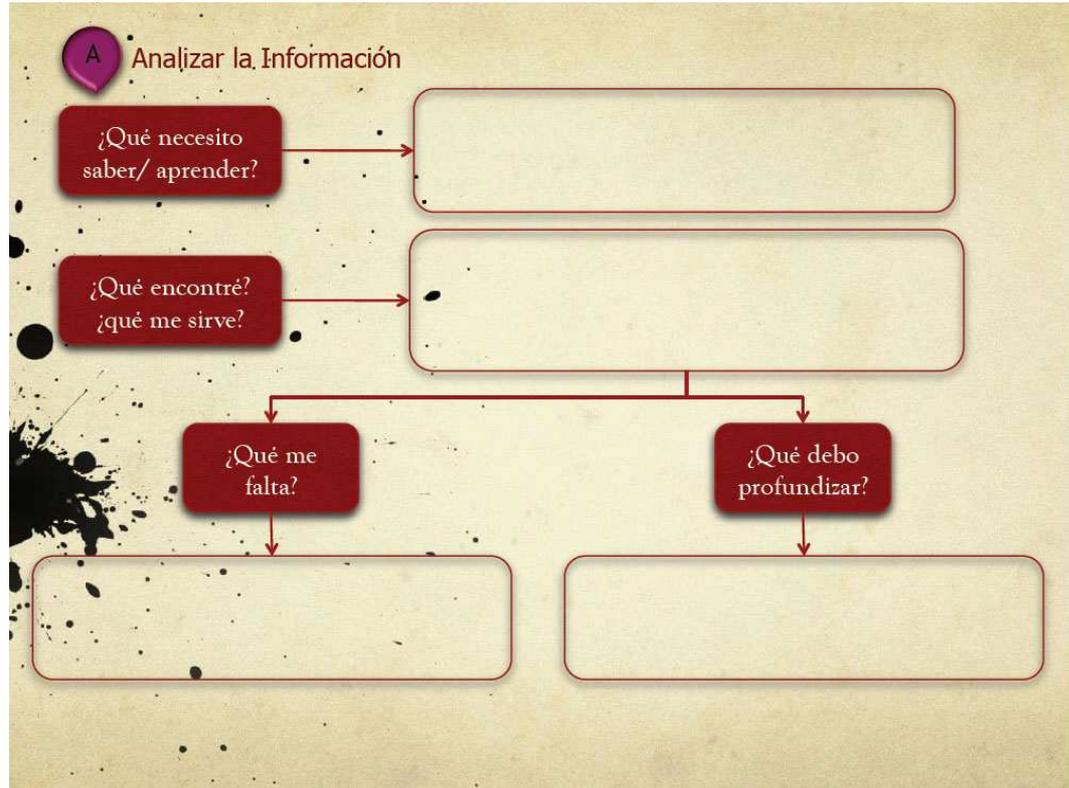


Figura18: "A de DeBeASuCE" Corresponde a la tercera etapa ALFIN **A**: Analizar la información y sus fuentes

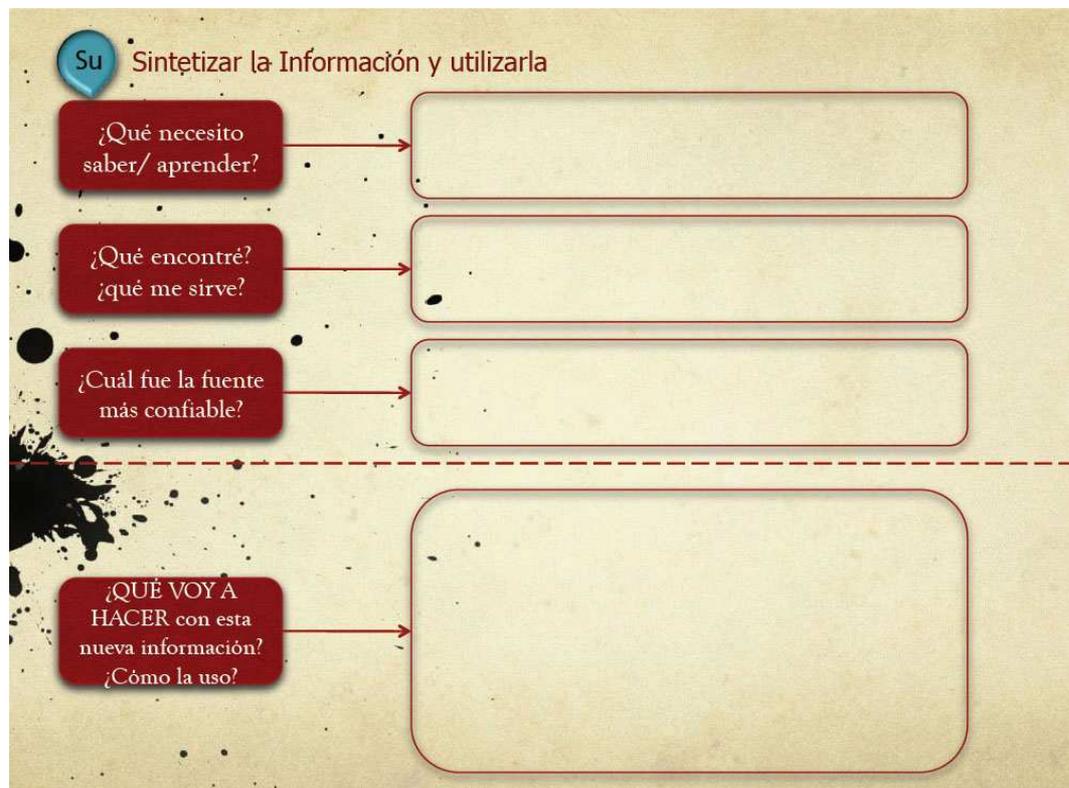


Figura19: "Su de DeBeASuCE" Corresponde a la cuarta etapa ALFIN. **Su**: Sintetizar y Utilizar la información.



Figura 20: “C de DeBeASuCE” Corresponde a la quinta etapa ALFIN. C: Comunicar la nueva información.

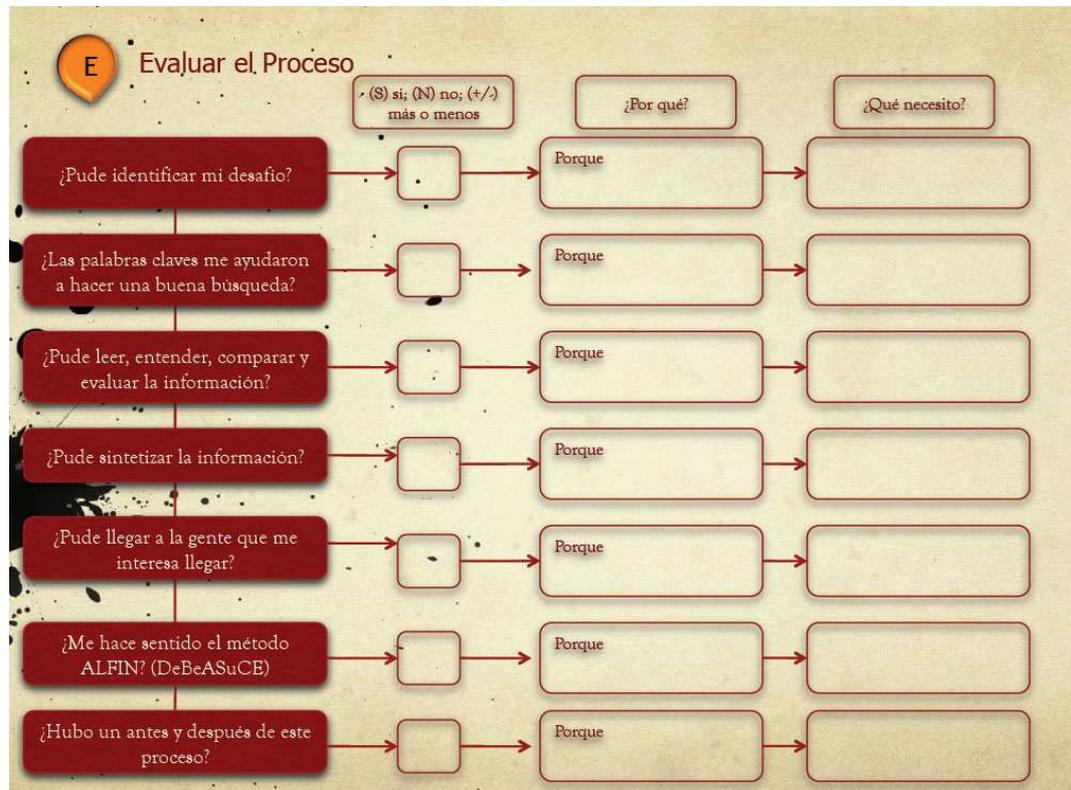


Figura 21: “E de DeBeASuCE” Corresponde a la última etapa ALFIN. E: Evaluar el proceso.

5 EVALUACION DEL PROCESO

Introducción:

En las próximas páginas es posible conocer la voz de los investigadores comunitarios, la de la investigadora universitaria y la de externos a esta investigación que poseen experiencia en temas en ALFIN y TICpD.

Como lo indican Creswell & Miller (vea punto 3.3.4 de esta investigación) son estas voces, la de los diferentes actores involucrados, las indicadas para validar investigaciones asociadas al paradigma crítico, paradigma sobre el cual se funda la presente IAP.

5.1 Evaluación desde la Perspectiva de los Participantes

"Subimos para mirar desde arriba o para ser mirados desde abajo"

Valeriu Butulescu



5.1.1 Evaluación de sesiones desde la perspectiva de los investigadores comunitarios (ESIC)

Como se indicó en los puntos 3.3.4.1 y 4.2.2, la propuesta global de evaluación consideró una evaluación constante, liderada por el equipo investigador-comunitario y que se desarrolló sesión a sesión durante todo el período de implementación del ALFIN- Gorbea. Esta evaluación le fue tomando el pulso al proceso, lo que le permitió al equipo decidir sobre el camino que tomaría su proceso de enseñanza/ aprendizaje.

En las dos primeras etapas de ALFIN- Gorbea (Etapa de Diagnóstico y de Transición) se procuró levantar información sobre 3 categorías importantes que el equipo validó. Las categorías que fueron validados por el equipo son:

- Nuevos aprendizajes, en la sesión
- Importancia de los contenidos
- Trabajo en equipo

Entonces, considerando las dos primeras etapas del proceso, es posible reconocer e indicar lo que cada una de las categorías aportó al proceso.

ETAPA	CATEGORÍA	APORTE (se tradujo en...)
Diagnóstico	Nuevos aprendizajes	Reflexionar sobre “lo nuevo que aprendieron” le permitió al grupo reconocer que habían aprendido algo nuevo sobre ellos mismos, es decir, no se trataba de aprendizajes externos sino se trataba de aprender lo que a ellos/as mismos/as les era importante aprender
	Importancia de los contenidos	Esta no fue una categoría bien evaluada pues en palabras de ellas mismas “no habían visto contenidos aún”
	Trabajo en equipo	Reflexionar sobre el trabajo en equipo, les permitió reconocer que así como ellas o él, habían otras personas con inquietudes muy parecidas y si tal vez los objetos de aprendizaje no eran los mismos, si lo eran los objetivos y motivaciones del mismo.
Transición	Nuevos aprendizajes	Para el equipo esta fue sin duda la etapa de más “nuevos aprendizajes” pues en muchos casos se veían enfrentadas/os a usos y ejercicios que hasta ese minuto no habían desarrollado autónomamente. Esta categoría, durante este período se tradujo en que el equipo demostró una alta motivación por explorar nuevos aprendizajes.
	Importancia de los contenidos	Evaluar los contenidos permitió identificar que si bien era la investigadora titular quien propuso la pauta de contenidos, estos debían de ser lo más flexible posible para adecuarse a la creciente demanda y especificidad de los aprendizajes deseados del grupo.
	Trabajo en equipo	El trabajo en equipo en este período fue fundamental, así lo reconoció el grupo a través de su evaluación y así quedó de manifiesto cuando florecieron los liderazgos y las “cabezas” de serie en el manejo de diversas aplicaciones de las redes sociales. Cada uno/a de las participantes fue convirtiéndose en “especialista” de alguna aplicación, permitiendo que afloraran liderazgos rotativos y que cada una/o de las participantes se sintiera más confiada de su propio proceso.

Tabla 11: “Aportes de las evaluaciones de sesiones al proceso de co- construcción” La tabla permite identificar cuáles fueron los aportes específicos que los criterios y la evaluación de sesiones entregaron al proceso completo.

5.1.2 Evaluación de proceso, desde la perspectiva de los investigadores comunitarios (EIC)

El último hito al finalizar las sesiones regulares fue una evaluación del proceso, momento que les permitió a las/el participantes mirar su propio recorrido completo, sobre la base de la propuesta metodológica que el mismo equipo creó para entender y trabajar la Alfabetización Informacional: las etapas del “DeBeASuCe” (ver punto 4.3.1)

Así fue como en jornada especialmente planificada para la evaluación, cada participante reflexionó sobre su proceso, lo que siente que logró, lo que aún está en proceso y sobre aquellos elementos emergentes, sorprendentes que definitivamente no tenían contemplados en el momento de decidir iniciar este proceso de ALFIN en el Telecentro.

A continuación se presentarán los proyectos alcanzados a desarrollar por los participantes y posteriormente se compartirá un mapa conceptual que sintetiza la voz de los participantes de la investigación.

Proyecto	Descripción	Autor/a (según punto 4.1.3)
	<p>http://padego.webnode.es/</p> <p>Esta es una página diseñada sobre la aplicación webnode, permite construir páginas web organizadas por pestañas.</p> <p>Pamela identificó que necesitaba organizar la gran cantidad de información que tiene de cada una de las organizaciones en que trabaja y descubrió que webnode se adecuaba a su necesidad. Así que levantó su página, la que tiene una pestaña por cada organización, además de una categoría de “intereses” donde Pamela sube materiales de bordados para compartir otros de sus hobbies.</p> <p>“Pasé de tener 3 cuadernos y mil hojas sueltas a tener una página web ordenadita”</p>	<p>Pamela H: Dueña de casa, madre de tres hijas, dirigente reconocida en la comuna. Se caracteriza por ser muy motivadora y reconoce que aprende rápido, ha realizado varios cursos de alfabetización digital lo que le es útil para realizar trabajos relacionados a sus cargos directivos. (Afiches, carpetas, fichas, listas de asistencia, etc.)</p>
	<p>http://danvd2004.blogspot.com</p> <p>Danitza, siempre supo de su necesidad urgente por aprender el manejo de las planillas de cálculo (Excel) pues de ello ha dependido gran parte de sus oportunidades de trabajo, sin embargo, en las primeras sesiones de ALFIN se dio cuenta que “excel” no estaba en el currículum. Al principio con gran angustia no podía avanzar en el proceso, hasta que se dio cuenta</p>	<p>Danitza: Dueña de casa, está empeñada en encontrar trabajo, se reconoce autodidacta pero ha realizado varios cursos de alfabetización digital. Su motivación es aprender más computación y tener más herramientas a la hora de buscar trabajo</p>

	<p>que internet estaba plagada de manuales y tutoriales para aprender el manejo de las planillas de cálculo. El siguiente paso fue que ella misma identificara cómo mejor aprendo y eso fue el comienzo de un gran descubrimiento: "Aprendo mejor viendo que leyendo" Entonces Danitza se propuso buscar los mejores tutoriales en video, en la internet, los recopiló los subió a un blog que se diseñó para la ocasión y con los videos fue "haciendo y aprendiendo".</p>	
	<p>http://enelcielodelanoche.blogspot.com</p> <p>A Gerardo siempre le ha gustado escribir, leer y escuchar música. En Gorbea no tiene un grupo que comparta sus intereses, por lo que siempre ha mantenido sus escritos en cuadernos escondidos.</p> <p>Gerardo siempre se propuso crear una página donde pudiera escribir sus textos, cuentos, canciones, poemas y compartirlos con quienes les interesara su literatura. Sin embargo, él era uno de los participantes del equipo con menos formación en procesos de Alfabetización Digital. Poco sabía acerca de los procesadores de textos y poco sabía también de cómo administrar archivos.</p> <p>Puesto que su mayor necesidad y deseo era escribir, decidió entrenar aquellas habilidades en procesadores de texto sobre plataformas 2.0. Una vez que entrenó y desarrolló esas competencias, eligió una de las tantas plataformas que experimentó, la que más se adecuara a la necesidad de participar entre grupos de intereses y la que mejor le permitiera escribir y escuchar música. Su elección fue: un blog. "Escribiendo en el Cielo de la Noche" es su "espacio de comunicación y aprendizaje con el mundo" (en palabras de él)</p>	<p>Gerardo: Es el único hombre que respondió a la convocatoria, es el más joven del grupo, tranquilo, introvertido, estudiante vespertino, le gusta la música y la literatura, su gran objetivo es contactarse con más gente que tenga sus mismos gustos e intereses, ve en la tecnología y, particularmente en la internet, los medios como para alcanzar su objetivo.</p>
	<p>http://pastapazza.blogspot.com</p> <p>Carla se define como busquilla e independiente. Entre todo lo que quería aprender, les costó focalizar en un solo proyecto prioritario, que fuese la puerta de entrada a muchos proyectos e ideas más.</p> <p>Paralelamente al proceso ALFIN-Gorbea, decidió iniciar un proyecto de elaboración de pastas caseras, para lo cual la tecnología se convertiría en la plataforma para difundir y darle "un concepto" a su producto. Así nació "La Pasta Pazza"</p>	<p>Carla: Dueña de casa, madre de dos niños, inquieta, muy rápida en sus reflexiones y dice que se caracteriza por ser en extremo reflexiva. Le gustan los desafíos pero no le gusta pedir ayuda, dice que es autodidacta en computación aunque ha participado de varios talleres del programa "Jefas de Hogar"</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Uso de documentos colaborativos en google. - Uso del google calendar y otras herramientas de gestión en gmail. 	<p>Ana, se dedicó a crear documentos colaborativos y calendario google. Reconoce que estas aplicaciones son las que necesita para organizar su tiempo y productos (cartas, actas, cotizaciones, etc) lo que en palabras de ella "puede tener una oficina virtual en internet"... "no necesita andar con pendrives que se pierden o se infectan"</p>	<p>Ana: Dirigenta vecinal con larguísima experiencia, líder comunal y regional, vive en un pueblo cercano a Gorbea y ha gestionado para su comunidad la creación y habilitación del primer Telecentro Comunitario de su pueblo. Se queda muy poco tiempo en las sesiones porque tiene muchos compromisos dirigenciales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de un blog temático que recomendara música y película a mujeres dueñas de casa y las sacara de su rutina doméstica diaria. 	<p>Mariela, en la fase inicial del proceso ALFIN Gorbea, debió dejar de asistir por graves problemas con el menor de sus hijos. Dentro del proceso grupal, aunque le costó identificar y conectarse con sus verdaderas necesidades de aprendizajes, avanzó hasta la etapa de "sintetizar la información" Cuando estaba a punto de iniciar su proyecto personal, dejó de asistir a las sesiones regulares pero sí participó de la evaluación y de la devolución de los hallazgos.</p>	<p>Mariela: Dueña de casa, dos hijos, también se reconoce como autodidacta, tiene cuenta en Facebook y la maneja bien. Le gustaría aprender todo lo relacionado a la computación y dice que estos espacios (los cursos) son sus momentos de esparcimiento y libertad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - No alcanzó a desarrollar un proyecto personal. 	<p>Maricarmen, comenzó un curso de cajera que le aseguraba trabajo al finalizar el curso (Programa Jefas de Hogar- SENCE) por lo que su proceso no alcanzó a finalizar. Reconoce que le cuesta identificar sus necesidades y se propone trabajar en ello.</p>	<p>Maricarmen: Dueña de casa, hiperactiva y recalca que le cuesta aprender, que no se concentra, pero le gusta la computación.</p>

Tabla 12: "Proyectos con sentido para cada investigador/a comunitario/a, como productos del proceso de ALFIN"

5.1.2.1 Hallazgos del Equipo Investigador Comunitario

Tal como se indicó al inicio de este punto y también en la sección 3.3.4.2, la EEP es una evaluación del proceso completo. Por lo que en el marco de esta experiencia, se planificó una jornada exclusivamente para que cada uno de los investigadores/as comunitarios/as observará críticamente su recorrido “DeBeASuCE” y compartiera con el equipo sus sensaciones, aprendizajes, dificultades y descubrimientos sucedidos en el proceso.

Con el insumo entregado por el equipo de investigadores/as comunitarios/as, la investigadora universitaria con el apoyo de la profesional de campo transcribieron y evaluaron la información, para luego proponer categorías que resultaron del discurso de los investigadores/as comunitarios/as. Con aquellas categorías se hicieron análisis cruzados los que se valorizaron según su relación (directa o indirecta), para finalmente hacer converger los datos en un mapa conceptual, inspirado en la codificación de textos enriquecidos del Atlas.ti²⁴, que refleja el discurso evaluativo individual y los analiza en función del discurso grupal. Será aquel mapa conceptual, construido a partir de la información entregada por los/as investigadores/as comunitarios/as, el que les será devuelto, tal como lo indica el recorrido de una IAP.

24

Atlas. Ti es un software perteneciente a la familia de los **programas para Investigación cualitativa** o de análisis cualitativo de datos. Fue desarrollado principalmente por Thomas Muhr, psiquiatra e informático alemán.

aproximación más lúdica y didáctica en el desarrollo de competencias para la búsqueda, análisis y uso de la información y sus fuentes; a la vez que se reconocieron naturalmente, desarrollando un proceso investigativo.

- **Dimensión Comunitaria** *“Reconocer que los aprendizajes personales pueden ser útiles para otros y otras”*²⁶.

Durante el proceso, los participantes fueron reconociendo que sus necesidades educativas e informacionales podían ser compartidas por otras personas de la comunidad, incluso entre los integrantes del mismo equipo fueron reconociendo similitudes en el diagnóstico y sobre todo en la explicitación del deseo de aprender, por lo que de manera natural se dispusieron como promotores de sus propios aprendizajes para compartirlos con su comunidad.

Un ejemplo claro de aquello es el caso de Pamela S. quien logra identificar que para poder conocer lo que su hija hace en Facebook, ella misma debe conocer aquella red social y explorar sus códigos de seguridad. Los conocimientos que desarrolla decide compartirlos tanto con su hija como con el resto de madres con su misma preocupación: “¿Cuánto se expone mi hija en Facebook”?

- **Dimensión de las Capacidades**²⁷: *“Descubrir talentos y capacidades que se desconocían; y que este descubrimiento permite sentirse y ser más feliz”*

Uno de los hallazgos más significativos para el equipo fue reconocer capacidades y talentos que durante toda su vida no habían descubierto. Reconocer que fueron capaces de adquirir un proceso y lenguaje investigativo, descubrir que analizaron y sintetizaron información, descubrir que son capaces de crear un “algo nuevo” a partir de una

26

Reconocible en el mapa en la vinculación: “comunicar y retroalimentar lo que es útil para uno y los demás”- “Cuesta comunicar pero nunca se deja de hacerlos”

27

Reconocible en el mapa en la vinculación: “Descubrir los talentos ocultos”- “Lo que logre me hace feliz”- “Sorpresa en el aprendizaje”

necesidad sentida y a través de un artefacto tecnológico que siempre estuvo (el PC) definitivamente les llenó la cara de sonrisa y los motiva a seguir descubriendo nuevas necesidades, talentos y aprendizajes.

5.1.2.2 Devolución de los hallazgos al Equipo Investigador Comunitario

Tal como lo indica todo proceso de IAP, éste no está completo hasta que no se le ha devuelto a la comunidad los hallazgos que la investigadora universitaria pudo detectar de la información que el mismo equipo le entregó. Respetando entonces el recorrido del proceso, se diseñó un espacio de devolución donde se compartió con el equipo el mapa semántico de los hallazgos (ver figura N° 22) y en función de aquella reflexión, y siguiendo la misma organización de los hallazgos, fue posible rescatar de la voz del propio equipo lo siguiente:

- **Dimensión de los Aprendizajes “Reconocer lo que se quiere y necesita aprender**
- *“Me di cuenta que cuando uno comienza a aprender algo, no tiene muy claro qué es lo que de verdad necesita aprender... y pucha que se da vueltas una tratando de saber pa’ qué se inscribió en este o en este otro curso”*
- *“No es malo tener ganas de aprender, lo malo es no saber pa’ qué quiere uno aprender”*
- *“Fue toda una investigación lo que hicimos, primero saber qué queríamos y después buscando, buscando y analizando y analizando”*
- **Dimensión Comunitaria “Reconocer que los aprendizajes personales pueden ser útiles para otros y otras”**
- *“Ahora me puedo comunicar con personas, cerca o lejos de Gorbea, que tienen mis mismos intereses... creo que pronto podemos compartir aprendizajes también”*
- *“Ya no solo quiero aprender pa’ enseñarle a los hijos, si no también pa’ enseñarle a otras mujeres”*
- *“Me siento con el deber de mostrarle a más mujeres dueñas de casa que*

los aprendizajes no empiezan ni terminan en la casa”

- **Dimensión de las Capacidades “Descubrir talentos y capacidades que se desconocían; y que este descubrimiento permite sentirse y ser *más feliz*”**

“No sólo me siento más feliz, sino que también más segura para poder aprender cualquier cosa”.

“A veces uno tiene la sospecha de que puede hacer algo nuevo, pero hasta que no lo ve, una no se la cree”.

“¡Cuándo pensé yo que iba a terminar haciendo una página! Ahora hasta mis hijas me preguntan cómo la hice jijiji... y claro, eso te hace sentir más contenta, más segura.”

En definitiva, la devolución de los hallazgos al equipo investigador comunitario resultó un espacio común acuerdo, donde el equipo completo investigador pudo reconocer y reconocerse en el mapa semántico presentado, el que finalmente resultó detonador de mayores y más elaboradas próximas metas de aprendizaje. Sin lugar a dudas, lo que emerge de todos los participantes del proceso es la motivación por generar, descubrir y desarrollar nuevos aprendizajes- en virtud de necesidades sentidas- que les permitan la consolidación de una personalidad más segura, más independiente, más feliz en el contexto de las Sociedades del Conocimiento.

5.2 Evaluación desde la Perspectiva Expertos Externos (EPE)

“Es el terreno de la ciencia hablar y privilegio de la sabiduría escuchar”

Oliver Wendell Holmes



Para continuar con la validación del proceso investigativo de la IAP, el siguiente paso fue presentar la construcción teórica, el proceso, el método y los hallazgos de los investigadores/as comunitarios/as a expertos externos, quienes a partir de su mirada crítica y conocedora pudieron retroalimentar el proceso a la vez que contribuir a la construcción de un modelo pedagógico integral de alfabetización en las sociedades del conocimiento.

Los expertos seleccionados y consultados fueron:

- [Manuel Morales C.](#): Profesor de Historia, desde mediados de los noventa investigador e implementador de diversos programas de alfabetización digital en contextos educativos formales y no formales. Parte del equipo que implementó en Chile los primeros telecentros comunitarios. Actualmente es el Jefe de la Línea de Brecha Digital en el Centro de Investigaciones en la Inclusión Digital y la Sociedad del Conocimiento ([CIISOC](#)) de la Universidad de la Frontera- Chile
- [Rodrigo Aedo](#) : Ingeniero Civil Industrial m/ Informática, parte del equipo coordinador del Centro Zonal Sur Austral (CZSA) del Programa Enlaces,

capacitador de docentes, diseñador del primer curso de ALFIN para docentes de establecimientos del CZSA- Enlaces, Diseñador instruccional de cursos on- line dirigidos a profesores en el marco del Programa Enlaces. Actualmente es Jefe de Procesos y Calidad en el Centro de Investigaciones en la Inclusión Digital y la Sociedad del Conocimiento ([CIISOC](#)) de la Universidad de la Frontera- Chile.

En reuniones de trabajo separadas, la investigadora universitaria le presentó a cada uno de los expertos seleccionados el proceso desde 3 aproximaciones.

- 1.Lo Teórico.
- 2.Lo Metodológico.
- 3.El Modelo ALFIN propuesto.

Las preguntas que orientaron la conversación fueron específicas según el perfil de cada uno de los expertos. En el caso del profesor Manuel Morales, por su larga experiencia en procesos formativos en TIC, el énfasis estuvo puesto en la Metodología, la transferencia y replicabilidad de la experiencia en otros espacios educativos. A continuación se comparten las observaciones y retroalimentaciones del Sr. Morales.

1.- Lo Teórico: No le merece mayores observaciones, comparte la convergencia de las dos aproximaciones teóricas en el espacio de la definición de ALFIN como estrategia pedagógica crítica en el contexto de las Sociedades del Conocimiento. Solicita retomar la comprensión del Marco Teórico, una vez conversada toda la propuesta.

2.- Lo Metodológico: Es en este ámbito donde se concentra la gran cantidad de preguntas, observaciones, reflexiones y propuestas por parte del experto. Lo siguiente, refiere puntualmente a los ámbitos que fueron consultados y discutidos con Manuel:

- Perfil del Alfabetizador/a: Preocupa, más allá del rol, el perfil del sujeto que logre reconocer la fuerza política y transformadora de esta Alfabetización crítica en contexto de las Sociedades del Conocimiento.

Se requiere que antes de comenzar procesos de ALFIN con comunidades o grupos es necesario identificar y fortalecer a personas

que pudiesen cumplir con el rol alfabetizador crítico.

A partir de la experiencia presentada, el experto (Manuel Morales) reflexiona sobre el rol del Alfabetizador Informacional, primero como facilitador grupal y luego como educador más bien personalizado. Desde ahí, invita a la reflexión también del número de personas, o del equipo de personas, que pueden y deben liderar el proceso de ALFIN.

Otros elementos sobre los que también reflexiona e invita a analizar el profesor Morales, para favorecer la replicabilidad de la experiencia, son:

- Horas pedagógicas por etapa: Es importante para el experto rescatar de la experiencia, los aprendizajes respecto a las horas cronológicas que se requiere para proponer un proceso de ALFIN. Reconociendo que la experiencia tomó más de las 33 horas cronológicas planificadas inicialmente, es importante replantearse las horas de formación ideales para un proceso de ALFIN completo.

- Diagnóstico de Necesidades/ diagnóstico de habilidades: El experto explica sobre la necesidad de ampliar el diagnóstico inicial desde las necesidades y motivaciones hacia un diagnóstico más complementario que aborde también la medición de las capacidades iniciales de los sujetos que comienzan a ser parte de una ALFIN. De esta manera se anticiparía y planificaría de mejor manera la Etapa 2, de transición y apresto 2.0

- La oportunidades v/s las opciones para aprender El profesor Morales solicitó el máximo de atención en lo que él llamó “expectativa del aprendizaje”, que más bien refiere al tránsito entre la Etapa 2 y la 3, pues evidentemente la Etapa de Apresto Web 2.0 será una etapa llena de aprendizajes palpables inmediatamente, donde las personas en la medida que comprende y participan de las redes sociales van ganando visibilidad y seguridad en el Tercer Entorno²⁸ lo que se transforma en un gran incentivo para la motivación del aprendizaje y el paso a la Etapa 3

de “diseño e implementación de Módulos ALFIN” podría significar una baja en la motivación por, a lo menos, 2 razones que hay que mitigar:

i) el enfrentarse directamente a un proceso de construcción curricular. Los sujetos no estamos acostumbrados a construir un curriculum, éste más bien viene diseñado desde fuera y con más o menos modificaciones, es un curriculum estándar que entrega contenidos frente a los cuales las necesidades de las personas deben ajustarse a él. Invitar a los sujetos a construir el curriculum que mejor se ajuste a sus necesidades es un acto de deconstrucción de una forma de aprender fuertemente enraizada en nuestra cultura de enseñanza/ aprendizaje, por lo que si la invitación no es lo suficientemente clara, contextualizada con el proceso en general puede confundir y generar algún tipo de conflicto en una persona que está acostumbrada a recibir contenidos más que construirlos. Y la confusión que no es a tiempo despejada, evidentemente impactará en la baja de los niveles motivacionales que puede generar un sujeto al momento de emprender el desarrollo de nuevos aprendizajes.

ii) la dificultad de seleccionar entre tantas nuevas opciones, es lo que sucede cuando una persona comienza a conocer y ser parte del mundo de las redes sociales (web 2.0) pues es tanta la información que recibe, en cuanto a plataformas, funcionalidades, aplicaciones, etc. Que al momento de tener que seleccionar la que mejor se ajuste a sus necesidades, esa selección podría tornarse angustiosa y afectar evidentemente el nivel motivacional y de expectativas referidas a lo que quisiera aprender versus lo que es capaz de seleccionar como insumos para su aprendizaje. Es por ello, que el profesor Manuel Morales, sugiere la posibilidad de “dar opciones” a los estudiantes de ALFIN, para dar parámetros y ayudar a filtrar su búsqueda de aplicaciones en la red. Esto estaría íntimamente ligado a mitigar las posibilidades de desmotivación y deserción que podrían surgir en futuras implementaciones de ALFIN.

Respecto a la mirada crítica de Rodrigo Aedo su énfasis estuvo en el Marco Teórico, en la relación entre “Modelo” y “metodología” propuesta, y en la preocupación del cómo asegurar en una experiencia ALFIN no sólo la resolución de algún problema informacional puntual (monitoreado en este caso por la Alfabetizadora) sino asegurar además que los sujetos

puedan efectivamente implementar la metodología frente a otro escenario y otro problema informacional.

- i) Para el Sr. Aedo el Marco Teórico le pareció sumamente pertinente y absolutamente recomendable fortalecerlo, por un lado por el enfoque de la Configuración Social de Tecnologías y por otro con más y mejores elementos de la Pedagogía Social.
- ii) La discusión sobre la relación entre “modelo” y “metodología” propuesta, al experto le parece vital de resaltar, pues si bien es posible encontrar en la bibliografía disponible, bastantes propuestas de Modelos ALFIN, esta investigación- según sus palabras- van en la dirección de diferenciar lo que es un Modelo como constructo integral teórico- metodológico, y lo que es una metodología que emerge en función de lo anterior.
- iii) La preocupación por cómo asegurar la autonomía y replicabilidad de la metodología en la vida de los individuos, es sin lugar a dudas es el elemento que más complejo y, definitivamente, fuera del alcance de la presente investigación. Sin embargo, la consulta y preocupación del Sr. Aedo, motiva a pensar, diseñar y proponer un seguimiento de los resultados y hallazgos sucedidos en la presente investigación y, en el escenario ideal, pensar la factibilidad de una evaluación de impacto.

En síntesis, la evaluación de los expertos se puede categorizar de la siguiente manera:

Grandes aciertos de la investigación:

- a) La propuesta de un marco teórico organizado y pertinente frente a lo que se desea apuntar: un proceso de alfabetización crítica en las Sociedades del Conocimiento.
- b) Responder a una demanda de aprendizaje sentido, ya existente entre la comunidad de Gorbea.
- c) Proponer un Modelo en 3 etapas integradas, cada una claramente marcada y dependiente la una de la otra.

- d) La oportunidad y capacidad de generar materiales y herramientas de aprendizaje, con un principio didáctico a la base: que el contenido se construyera a partir de las necesidades y de la conjunción de conocimientos (tanto académicos como comunitarios) y desde ahí construir una metodología cercana y con sentido que permitiera la apropiación natural de los aprendizajes desarrollados.

Grandes desafíos de la investigación:

- a) Profundizar en la formación y los roles del Alfabetizador Informativo.
- b) Procurar establecer con orientaciones más claras, las horas cronológicas totales de un proceso de ALFIN.
- c) Procurar evaluar además de las necesidades, los conocimientos previos en una suerte, tal vez, de evaluación de "línea base", al inicio del proceso.
- d) Pensar en desarrollar una propuesta más acabada de evaluación y seguimiento post- implementación de los módulos ALFIN, para identificar que no sólo se ha resuelto un problema informacional puntual, sino que además la metodología es aplicable a nuevos problemas informacionales.

5.3 Evaluación desde la Perspectiva de la Investigadora Universitaria (EIU)

“Eso es el aprendizaje. Usted entiende algo de repente y entiende toda su vida pero de una forma nueva”

Doris Lessing

Considerando las retroalimentaciones, las visiones críticas y las autoevaluaciones desarrolladas tanto por el equipo investigador comunitario como por los expertos externos, la investigadora universitaria organizó su evaluación sobre el análisis de la experiencia en relación a los elementos didácticos y a criterios asociados a cada uno de ellos.

Importante es reforzar que los elementos didácticos a los que se hace referencia corresponden a la enseñanza (E), el aprendizaje (A) y el contenido (C), elementos que de forma interdependiente son principios básicos de cualquier experiencia pedagógica, tal como lo grafica el triángulo didáctico a continuación (Chevallard, 1998)

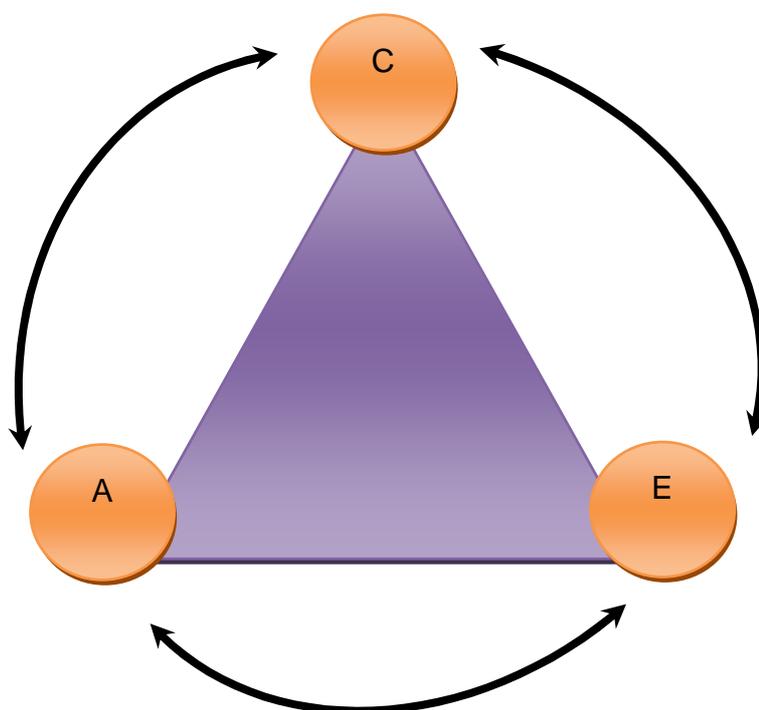


Figura N°23: “Triángulo Didáctico” (Chevallard, 1998)

Cabe señalar que los elementos didácticos, serán comprendidos de la siguiente manera:

- i) **La enseñanza:** se refiere al rol de quien está a cargo del proceso de enseñanza, del facilitador/a o, preferentemente nombrado, del o la Alfabetizadora Informativa.
- ii) **El aprendizaje:** refiere al rol de la comunidad, de quién o quienes demanden formación y reconocen ciertas necesidades de aprendizaje
- iii) Mientras que el **contenido**, se entiende como el **saber**, que surge de la experiencia, sistematizado en una estructura curricular.

Con aquellos antecedentes, la investigadora universitaria evaluó elemento por elemento según diferentes criterios que le son particularmente pertinentes con la mención “didáctica e innovación pedagógica”. En el caso del elemento “la enseñanza” los criterios son: 1) Diseño pedagógico; 2) animación y; 3) evaluación

- i) **La enseñanza:** Como se mencionó, está personificada en la figura del o de la Alfabetizadora Informativa, quien juega diferentes criterios a lo largo del proceso y que a continuación se evalúan:

Desde el diseño pedagógico, el desafío fue crear un programa que permitiera el diseño conjunto, y aunque parece confuso, en la práctica se logró efectivamente, pues el diseño global de ALFIN- Gorbea de responsabilidad de la investigadora universitaria (Alfabetizadora Informativa) dejó los espacios suficientes para que emergieran las observaciones, atenciones y prioridades del equipo comunitario, rescatando aquellos elementos de diseño colaborativo que tensionaron y complementaron el diseño original. Por lo tanto, el rol diseñador de quien representa la “enseñanza” se evalúa como efectivamente logrado.

Desde la animación, Como se mencionó durante el desarrollo de esta investigación, la motivación es un elemento clave dentro de la Alfabetización Informativa y es labor del alfabetizador/a proporcionar un ambiente adecuado, como fortalecer y visibilizar aquellos elementos que permiten la atención y el deseo de desarrollar nuevos conocimientos, lo anterior, a través de ejercer un rol de

animador educativo.

Desde lo que le concierne a la enseñanza, personificada por la alfabetizadora, la motivación se mantuvo durante el proceso, lo que se puede verificar al analizar la baja, casi nula, deserción que se vivenció durante la implementación de ALFIN- Gorbea. Por lo que el rol motivador se logró a plenitud.

Se hace especial mención al rol de la Alfabetizadora en el tránsito de la etapa 1 a la 2, donde efectivamente se requirió de mayor contención grupal (animación) a la vez que claridad y conocimiento de la estructura y objetivos del programa, para orientar y vincular los contenidos trabajados hasta ese punto y cómo se vinculan con el siguiente momento del proceso.

En síntesis, el rol animador se evalúa como altamente logrado, aún más reconociendo las complicaciones para mantener la motivación de los educandos dentro de un programa con un curriculum que se va construyendo en la medida que avanza la implementación.

Desde la evaluación, tal como fue explicitado en este capítulo, la evaluación es fundamental en Alfabetización Informativa, pues va delineando el recorrido del proceso, toda vez que tanto la comunidad como el alfabetizador/a van constantemente mirando el recorrido y evaluándolo para ir imprimiéndole cada vez más significados (entendida como la representación mental o concepto que corresponde a una imagen fónica), significancia (el valor que cada persona le entrega a aquella representación) y pertinencia (el uso con sentido de aquella representación en la cotidianidad de cada sujeto).

Al alfabetizador/a le cabe la responsabilidad de generar y disponer de la mayor y mejor cantidad y calidad de mecanismos para la evaluación y, frente a la presente declaración, se evalúa críticamente que tal vez sea este el rol menos fortalecido por la alfabetizadora, ya que si bien, siempre estuvo la valoración y la presencia de un método evaluativo a disposición de la comunidad, tal vez éstos no fueron los más adecuados, evaluación que se hace toda vez que fueron los

mismos integrantes del equipo comunitario los que criticaron los mecanismos de evaluación de las sesiones y plantearon a la alfabetizadora, en más de una ocasión, la necesidad de cambiar el instrumento de evaluación.

Dicho esto, y a modo de síntesis, es posible evaluar que si bien se contó con el empoderamiento y colaboración del equipo investigador en la selección y construcción de los instrumentos de evaluación- principalmente el de las sesiones- y estos fueron efectivos a la hora de re- diseñar sesión a sesión el proceso, se hace necesario una mayor manejo de herramientas, formatos y criterios de evaluación.

- ii) El aprendizaje:** Centrado en la figura de los educandos, en este caso de la comunidad, es posible evaluar el rol de los educandos respecto a la generación de nuevos aprendizajes a partir de los siguientes criterios: receptivo, colaborador y pertinente.

Receptivo, Durante el desarrollo de la investigación, el grupo de educandos (investigadores comunitarios) fue efectivamente muy receptivo a nuevos aprendizajes. Desde el momento que se sintieron convocados/as a participar de un proyecto distinto, nuevo, declaradamente más complejo en comparación con otros cursos de alfabetización (en medios) en los cuales habían participado, los/las investigadoras comunitarias se dispusieron a conocer y participar activamente de un proceso de enseñanza/ aprendizaje que les planteaba un rol muy protagónico, activo y constructor, desafío que aceptaron y cumplieron a cabalidad.

Colaborador, El programa de ALFIN intencionó y facilitó procesos colaborativos entre los participantes, específicamente en las etapas 1 (diagnóstico) y 2 (nivelación) sin embargo, el equipo de investigadores comunitarios/as declaró la falta de esa colaboración en la etapa 3 de implementación y, de manera natural se organizaron para que los más “aventajados” en el desarrollo de sus proyectos apoyaran al resto de sus compañeras. Por lo que no cabe duda que el rol colaborador de los educandos no sólo se cumplió a cabalidad, si no que son ellos, como parte activa del equipo de trabajo quien

demanda y genera las condiciones para construir estrategias de aprendizajes colaborativas.

Pertinente, es de gran preocupación de una ALFIN generar procesos de enseñanza/ aprendizajes pertinentes que reporten la apropiación de un saber nuevo y útil, por lo que son los investigadores comunitarios quienes deben dar las pistas de que aquello está ocurriendo, de que el aprendizajes está siendo pertinente y contextualizado. En el caso particular de esta investigación, el grupo de educandos cumplió cabalmente con aquella necesidad de estar constantemente pensando en la pertinencia de los contenidos y aprendizajes. Sin embargo, el recorrido hasta la identificación de la pertinencia no fue simple, lo que quedó explicitado en los hallazgos que dicen relación a lo complejo que les fue concentrarse en “lo que realmente necesitaban aprender” pero una vez despejado aquello, la preocupación por la pertinencia y contextualización de los aprendizajes fue una mirada que fueron cada vez más, integrando de manera natural a la cotidianidad del proceso.

iii) El saber/ contenido: Como se dijo, en el marco de esta investigación el elemento didáctico del contenido se entenderá también como el saber que surge del proceso por lo que, a criterio de la investigadora universitaria, es pertinente evaluar la experiencia respecto construcción de saberes, organizado según los criterios de: Proceso de co- construcción; Pertinencia y apropiación, y; detonadores de nuevos saberes.

El proceso de co- construcción: Uno de los elementos más destacable de este proceso de ALFIN fue, precisamente, la manera en que se construyeron nuevos conocimientos de una manera colaborativa, donde los distintos roles investigativos (universitario, comunitario) que a su vez representaban distintos tipo de saberes (previos), convergieron en el contexto de un programa de alfabetización informacional que concentró los mayores esfuerzos por levantar y diseñar contenidos desde las necesidades más sentidas de cada uno de los sujetos, por tanto la identificación y contenidos trabajados, efectivamente responden a una lógica de co-

construcción donde se valora el saber comunitario, se trabaja sobre él y el saber universitario se pone a disposición del primero para dialogar, potenciarse y generar nuevos y colaborativos saberes.

Pertinencia y apropiación: Según el criterio de la investigadora universitaria, uno de los elementos que permite identificar si un proceso de enseñanza y aprendizaje fue efectivo es la evaluación de la pertinencia y apropiación de los nuevos saberes. De manera general, se evalúa que la pertinencia de los saberes alta para los investigadores comunitarios y también para la alfabetizadora, toda vez que se respondió a problemas informacionales y educativos ampliamente reflexionados para su selección y priorización.

En síntesis, se evalúa como logrado- durante el proceso de ALFIN- la co-construcción de saberes pertinentes para cada uno de los sujetos y, complementariamente, se proyecta favorablemente la apropiación de aquellos nuevos saberes, precisamente por la pertinencia que están demostrando para la realidad inmediata de los sujetos.

Detonadores de nuevos saberes, durante las sesiones a la investigadora universitaria le fue posible identificar que los saberes que iban emergiendo se ponían a disposición del grupo para generar otros nuevos, lo que desde su mirada evaluativa, la pertinencia de los saberes respondía a patrones más culturales y de contexto, pues lo que era pertinente para una integrante del grupo también lo era para otra de ellas, por lo que el saber allí construido operó como detonador de otros saberes. Situación que es posible identificar a partir de, por ejemplo, el siguiente hecho sucedido durante la experiencia:

Para una de las investigadoras comunitarias su preocupación más latente se relacionaba al temor por los usos que su única hija, de 12 años, podría realizar de las redes sociales, específicamente de Facebook. A tanto llegaba su temor, que durante mucho tiempo intentó averiguar sus claves de acceso, ingresar a su cuenta y supervisar los contenidos que la niña compartía en aquella red social.

En el proceso investigativo, la preocupación de la investigadora se

resignificó y transformó en una necesidad educativa y de información: *“Conocer y manejar los elementos de seguridad de las redes sociales”*. Para ello, la investigadora se creó una cuenta de Facebook, luego se preocupó de conocer y utilizar todos los elementos de seguridad que la aplicación ofrece, paralelamente fue conversando con su hija sobre la importancia de la protección de sus datos y conjuntamente fueron protegiendo sus respectivas cuentas, personalizando publicaciones y carpetas.

El recorrido del proceso y los saberes construidos de esta experiencia en particular, impactaron en la totalidad del equipo investigador comunitario, todas las participantes empatizaron con la necesidad educativa y, complementariamente a sus propios proyectos, le solicitaron a la investigadora que lideró el desarrollo de elementos de seguridad en redes sociales, que les “enseñara” al resto de sus compañeras, para que a la vez, cada una de ellas pudiera trabajar con sus propios hijos la necesidad del resguardo de los contenidos e información en la red.

Importante en este ejemplo, es también destacar que la investigadora que se preocupó por saber y manejar los elementos de seguridad en las redes sociales, cumple también el rol de Operadora en el Telecentro del sector de Lastarria (sector rural al interior de la comuna de Gorbea), por lo que- reconociendo la importancia de aquel saber, la mujer ha generado estrategias de enseñanza/ aprendizaje para desarrollar con sus propios educandos en el Telecentro de Lastarria.

Ejemplos como este, se repitieron durante la investigación, donde un saber que es significativo para una persona, pasa a ser también significativo para otra, por lo que opera como motivador para nuevos aprendizajes y, consecuentemente, detona la generación de más y nuevos saberes.

“La construcción del Plan de Alfabetización Informativa nos permitió descubrir habilidades, fortalecer la confianza en nuestras capacidades y sentirnos más felices, pues la educación es el motor de la transformación, materializada vía las evaluaciones y los hallazgos, y proyectadas a través de nuevas iniciativas y constatadas en las sonrisas del equipo investigador”

Equipo Investigador ALFIN- Gorbea, 2010

Introducción:

El recorrido teórico, la experiencia del trabajo conjunto, los aprendizajes que reporta la colaboración de distintos actores involucrados en la investigación, permiten llegar a la sección de conclusiones, donde la investigadora universitaria reconoce un antes y un después en su desarrollo profesional.

La experiencia de co- diseño pedagógico, la innovación de hablar de procesos críticos de alfabetización en contextos de las Sociedades del Conocimiento, el proceso de construir procesos didácticos con sentido para un grupo de personas que valida y reconoce el valor del aprendizaje continuo, es sin lugar a dudas una experiencia que marca a una profesional de la educación, y lo que a continuación el lector o la lectora encontrará refiere a modo de conclusiones en función de la pregunta y los objetivos de la investigación y desde el aporte de la didáctica en procesos pedagógicos no escolarizados en contextos de las Sociedades del Conocimiento.

Respecto a la pregunta....

¿Cómo responder a la demanda de formación de los Gorbeanos y Gorbeanas con una estrategia pedagógica innovadora que les permita resolver, a través del uso con sentido de las TIC, cualquier problema informacional que se les presente?

Ya sea a través de las evaluaciones de investigadores comunitarios o de la evaluación de la investigadora universitaria, es posible identificar un antes y un después de la experiencia de ALFIN, pues todos y todas se involucraron en un proceso novedoso para estos actores. Pues si bien, la comunidad había participado de otros procesos de alfabetización (digital) y la investigadora universitaria tiene experiencia en procesos educativos no escolarizados, por primera vez investigadores comunitarios y universitarios se disponían a crear algo nuevo para ellos: Un Programa de Alfabetización Informacional, desde la identificación de cada una de las necesidades educativas e informacionales de los sujetos.

En la sumatoria de las ideas, los conocimientos previos, las retroalimentaciones y las capacidades cada vez más explícitas de todo el equipo investigador, fue efectivamente posible construir una estrategia pedagógica que les permitió identificar y resolver los problemas informacionales más significativos para cada uno de los investigadores comunitarios. Igualmente es importante reconocer que aún no es posible confirmar si esta estrategia construida colaborativamente, será utilizada y replicada en nuevos problemas informacionales que se les presenten, Principalmente aún no es posible confirmarlo, por lo reciente de la experiencia y porque ese sería un objetivo de- tal vez- una próxima evaluación de impacto que, evidentemente, supera el alcance de la presente investigación. Sin embargo, sí es posible proyectar desde la sumatoria de las evaluaciones levantadas, que esta experiencia ha sido lo suficientemente significativa para las participantes al co- diseñar una metodología que les permitió resolver un particular problema informacional, por lo que- sin lugar a dudas- el desarrollo de las habilidades para el análisis, la búsqueda y uso (con sentido) de la información, ya están desplegadas.

Respecto a los objetivos...

Objetivo general

“Desarrollar, desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa, un modelo de Alfabetización Informacional que responda a los requerimientos de formación de los usuarios y usuarias del Telecentro Comunitario de Gorbea, permitiéndoles resolver problemas informacionales utilizando las TIC”.

Definitivamente, una IAP es la estrategia más coherente para desarrollar un proceso pedagógico crítico. Todas aquellas declaraciones de idear un proceso educativo donde son validados los aprendizajes previos, donde quienes aprenden, enseñan y viceversa, donde el aprendizaje es un proceso de liberación, efectivamente cobra mejor forma cuando la metodología de trabajo investigativo que se propone es una IAP. Lo que aún es más motivante para el aprendizaje y validante para este tipo de propuesta metodológica, es que el equipo de investigadores comunitarios, de verdad se reconocen como investigadores, desarrollando una propuesta frente a la cual han debido analizar, buscar, proponer y utilizar información y conocimientos previos y nuevos para llegar a una situación nueva (véase figura N°22 “ma pa semántico” donde aparecen hallazgos de los investigadores comunitarios).

Objetivos Específicos

- “1. Validar las necesidades de formación de las usuarias y usuarios del Telecentro Comunitario de Gorbea.*
- 2. Fortalecer los conocimientos de los participantes en Alfabetización Digital, con el uso de diversas plataformas web 2.0.*
- 3. Co-construir una propuesta curricular referida a Alfabetización Informacional”*

Respecto al objetivo específico 1, se concluye que la validación de las necesidades es tan importante como el reconocimiento de los aprendizajes previos, pues sobre el reconocimiento de estos dos elementos (saberes previos y necesidades sentidas) se construirá toda la propuesta en consecuencia.

Respecto al objetivo específico 2, se concluye que dentro de un grupo de ALFIN existirán tantos niveles de alfabetización digital, como participantes tenga el grupo. Por lo que se requiere que el alfabetizador informacional, además de identificar los niveles de conocimientos previos de alfabetización digital en la etapa diagnóstica, pueda también delimitar los contenidos de la etapa de

nivelación web 2.0, pues se hace necesario manejar las expectativas que esta etapa 2 pueda generar entre los educandos.

Respecto al objetivo específico 3, se concluye que es un objetivo altamente ambicioso pero efectivamente posible de lograr, en la medida que se genere el ambiente pedagógico adecuado, con herramientas y recursos pedagógicos que simplifiquen e integren los contenidos y saberes identificados durante todo el proceso de alfabetización informacional.

Respecto a la didáctica...

Retomando los elementos didácticos, se puede concluir que:

Desde la enseñanza, definitivamente el sujeto que se decide a liderar un proceso de ALFIN, debe reconocer y valorar el fenómeno de la Alfabetización como un acto pedagógico transformacional surgido de las teorías críticas, por lo tanto propone la transformación de una realidad desigual, a través del uso y apropiación de la tecnología para resolver los problemas informacionales que se le presentan a las personas en la vida cotidiana. Por lo que el o la Alfabetizadora Informacional debe comprender que él o ella no es una experta disciplinar, sino una mediadora y facilitadora de aprendizajes, a partir de un método y metodología propuesta, debiendo además reconocer y reconocerse en un espacio educativo, pero no por eso escolarizado.

De lo anterior se desprende uno de los mayores desafíos respecto a la enseñanza de la ALFIN: la identificación y construcción de los perfiles de alfabetizadores informacionales, desafío enorme en la medida que ALFIN no requiere de alfabetizadores digitales, sino más bien se conecta con los roles y perfiles de aquellos alfabetizadores de adultos, en la época de la Pedagogía del Oprimido, la reforma agraria, la teología de la liberación y otras cuantas orientaciones y movimientos socio-pedagógicos que reconocían en la Alfabetización mayores oportunidades de desarrollo y liberación.

Desde el aprendizaje, es muy necesario que las personas que viven un proceso de ALFIN sepan que son parte de una formación avanzada, por lo que es un requisito tener conocimientos previos de Alfabetización Digital, conocimientos

que deben identificarse al inicio del proceso, no con el afán de diferenciar sino más bien, para diseñar la etapa de nivelación web 2.0.

En una ALFIN los educandos deben ir comprendiendo (con la ayuda y acompañamiento del Alfabetizador/a) que no se trata de un proceso de enseñanza/ aprendizaje jerarquizado, donde hay uno que sabe y entrega los contenidos, frente a otros que no saben y deben esperar que “se les pasen” los contenidos. En ALFIN los educandos deben ir reconociendo y empoderándose de un rol protagónico en el desarrollo de competencias y contenidos, lo que le permitirá enfrentarse con más y mejores herramientas a un problema informacional y/o una necesidad educativa.

En síntesis, fue labor del alfabetizadora facilitar el protagonismo de los sujetos a la vez que mantener una atmosfera motivacional frente al desarrollo de nuevos conocimientos, pero será responsabilidad de los sujetos comunitarios apropiarse de su rol protagónico y transformarse en investigador de sus propias necesidades informacionales y educativas.

Desde el saber, si bien se va desarrollando colaborativamente desde la etapa diagnóstica, igualmente es necesario construir y delimitar los contenidos de la etapa 2 de nivelación web 2.0, para aprovechar al máximo los saberes previos y también para no exceder en expectativas lo que en esta fase se necesita y puede abordarse.

La experiencia reportada evidencia que el contenido tiene diferentes características según sea la etapa de ALFIN.

En la de Diagnóstico, el contenido comienza a emerger desde los investigadores comunitarios. En la segunda etapa el contenido lo propone la alfabetizadora, no obstante siempre en función de la información que arroja el diagnostico de aprendizajes previos. Finalmente, en la tercera etapa el contenido se construye con cada uno de los participantes, según sean sus necesidades y sus conocimientos previos, sin embargo será labor del o la Alfabetizadora acompañar en la organización de orientación de aquellos contenidos.

Por todo lo anterior, los desafíos que se plantean frente a los contenidos, son:

1. Que en la 1ª etapa, surjan de las necesidades sentidas de los sujetos.
2. Que en la 2ª etapa, se propongan por parte del/la alfabetizadora, pero según la información surgida de un diagnóstico previo.
3. Que en la 3ª etapa el contenido surja de cada uno de los sujetos, pero que este se ponga a disposición de otros a quienes le podría ser útil, en cuanto contenido y en lo ideal, en metodología también.

Si bien la propuesta, reforzada por los hallazgos del equipo investigador comunitario, es que en ALFIN el currículo se construya con los sujetos, esto no significa que no se prevean ni se organice, por lo que el desafío que de aquí surge es que los contenidos en específico, y el proceso, en general se organice además de en etapas, en horas pedagógicas claras. Las que definitivamente NO son las 33 horas propuestas en esta investigación, tiempo que fue absolutamente insuficiente, por lo que habría que tomar las medidas para pensar en 40 o más horas y bien organizadas por etapas.

Por último, y retomando los principios y la imagen del triángulo didáctico presentada en el capítulo anterior, es posible afirmar que lo que ocurre dentro de ALFIN es un proceso didáctico donde se requiere de ciertas características de los sujetos que aprenden, que enseñan y del contenido que se va construyendo y proponiendo a través de la información que emerge del proceso. Por lo tanto, la figura que a criterio de la investigadora universitaria sintetiza lo que didácticamente sucede en la Alfabetización Informacional, es la siguiente:

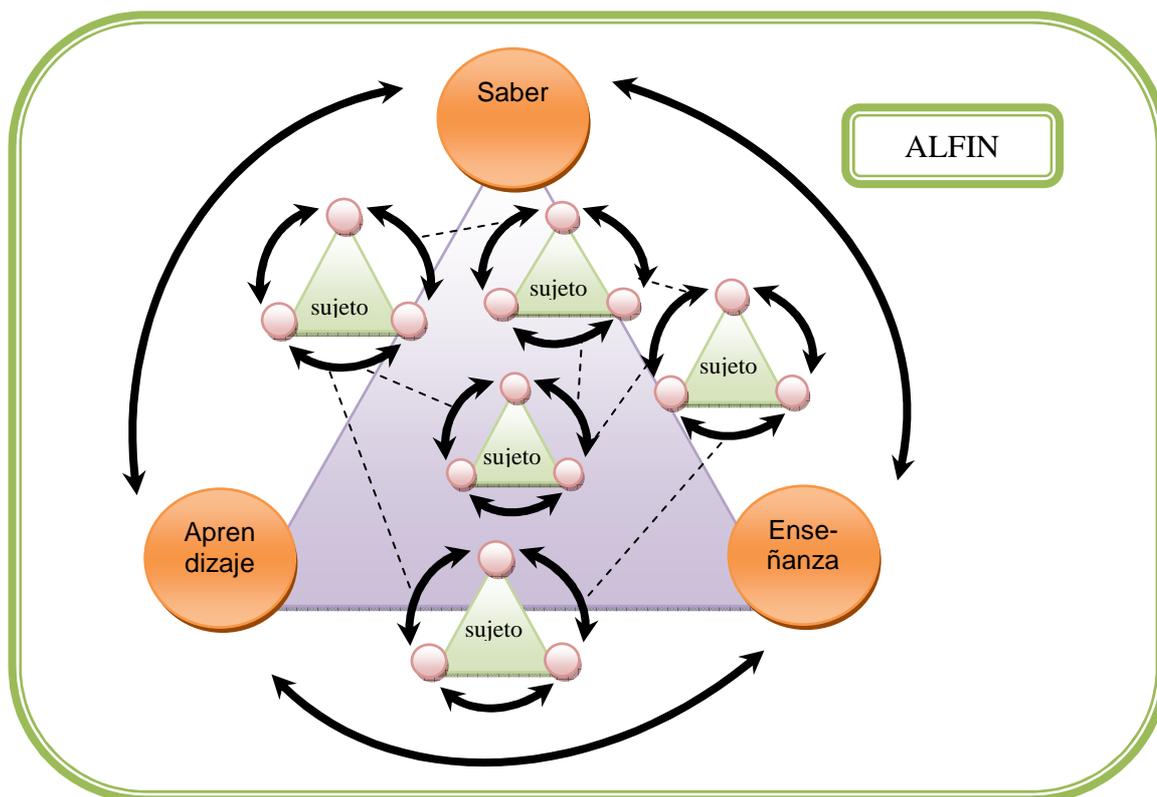


Figura N°24: “Triángulo(s) Didáctico(s) en ALFIN”.

La figura 24, grafica que dentro de un programa didáctico mayor (el Programa de ALFIN), cada sujeto explora y desarrolla su propio proceso didáctico interviniendo en la identificación de la necesidad educativa, por lo tanto es protagonista en la definición del contenido que configurará su proceso de enseñanza- aprendizaje, donde efectivamente su rol será activo en la búsqueda de nuevos conocimientos a través de una metodología que le propone ser investigador/ investigado, o educador/ educando, frente a una comunidad que comparte y colabora en su proceso transformador.

A modo de síntesis de las conclusiones, lo que esta investigación se propuso fue abordar una necesidad existente entre adultos, y proponer estrategias metodológicas, nutridas desde el paradigma crítico, que lograron construir algo nuevo (un Plan co- diseñado de ALFIN Crítico) que permitió resolver el problema planteado, además de construir una realidad nueva que, en palabras de las mismas investigadoras comunitarias, les permitió descubrir habilidades, fortalecer la confianza en sus capacidades y sentirse más felices. Felicidad compartida por la investigadora universitaria, pues la creencia de que otro mundo es posible y que la educación es el motor de la transformación, se materializan en las evaluaciones, hallazgos, proyectos y sonrisas del equipo investigador.

A partir del recorrido de la investigación, sus hallazgos, evaluaciones y conclusiones; existen contenidos emergentes, los cuales debidamente sistematizados, representan potenciales futuras investigaciones, cuyos contenidos son delineados a continuación.

1ª línea de investigación: Configuración Social de Tecnologías de Información y Comunicación, Pedagogía Social e Innovación Pedagógica, como marco de referencia para la Alfabetización Informacional.

En el desarrollo de esta investigación fue emergiendo con fuerzas el concepto de “Configuración Social de Tecnologías” o “Social Shaping of Technology” (SST), tanto en la bibliografía seleccionada, como en la reflexión y análisis del proceso por parte de la investigadora universitaria. El enfoque de SST critica el determinismo tecnológico que sostiene que la tecnología sigue su camino de desarrollo propio (independiente del contexto social), y por lo tanto también crítica el modelo lineal de innovación. Para el SST la influencia del contexto social es la base irrenunciable del desarrollo de la tecnología y la innovación. Por lo que, a criterio de la investigadora universitaria, la profundización e investigación desde este concepto permitiría nutrir teóricamente la relación entre tecnología y desarrollo, en función de su aproximación con temas pedagógicos, no necesariamente escolarizados, en los contextos amplios y diversos de las Sociedades del Conocimiento.

Si la presente investigación ha enfatizado en la relación TICpD- ALFIN y elementos didácticos, en esta potencial línea complementaria investigativa, la invitación es explorar la relación SST- Pedagogía Social e Innovación Pedagógica, como elementos claves de la transformación social y la comprensión del rol de la pedagogía en las Sociedades del Conocimiento.

2ª línea de investigación: Rol del Alfabetizador Informacional en las Sociedades del Conocimiento.

En la implementación cotidiana, fue posible darse cuenta que quien cumple el rol de alfabetizador o alfabetizadora informacional, debe poseer ciertas características de facilitador, promotor y provocador de aprendizajes, siempre desde el enfoque crítico, reconociendo además que la identificación y formación de un alfabetizador/a es un fenómeno que requiere de atención particular.

Esta línea investigativa cobra especial relevancia para la investigadora universitaria, toda vez que la presente investigación tiene la intención de marcar un referente que promueva la implementación de otros programas de en contextos sociales diversos ALFIN, ya no tan solo en espacios universitarios y bibliotecarios).

En definitiva, lo que este punto propone es desarrollar, a partir de la experiencia, una propuesta más elaborada del rol del Alfabetizador/a, sus características y funciones para, en lo ideal, ir dibujando una propuesta en la formación del rol, considerando que existen roles, profesiones y/u oficios desde los cuales podría nutrirse el desarrollo del rol de este nuevo/a Educador/a, Alfabetizador/a, Pedagogo de las Sociedades del Conocimiento.

3ª línea de investigación: La configuración colaborativa del currículo de las Alfabetizaciones en las Sociedades del Conocimiento.

Como se dijo a lo largo de la investigación, estamos frente a representaciones culturales y sociales variadas, por lo que el concepto de Sociedad que desde allí emerge, no es tan sólo una, si no que nos reconocemos frente a variadas expresiones de sociedades diversas, por lo tanto el conocimiento en este contexto es sobre todo variado también, lo que impacta abiertamente en las formas de desarrollar nuevos conocimientos y en la forma de organizar las fases y los contenidos de un proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Por lo tanto, desde la valoración de sociedades y saberes diversos, se

levanta también la necesidad de valorar la configuración de un currículo diverso y colaborativo, que responda a las necesidades educativas reales de los potenciales y diversos grupos de educandos.



En definitiva, lo que en este punto se propone es que desde el enfoque crítico pedagógico, se explore metodológicamente la configuración de currículos colaborativos, significativos para la comunidad. Se entiende que esta posibilidad tiene mayor asidero si se aplica en contextos no escolares, que poseen la libertad de construir y proponer pautas curriculares con más libertad que en el espacio de la Educación Formal, por lo que en los contextos como de Telecentros, Programas de Formación complementaria, Enseñanza de oficios, Programas de Formación Continua no escolarizada (como el [Programa Biblioredes](#)) un tipo de investigación como esta es altamente realizable.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acevedo, Manuel “Las TIC en las políticas de cooperación al desarrollo: hacia una nueva cooperación en la Sociedad Red”. Art. Cuadernos Internacionales de tecnología para el desarrollo humano, 2004. Disponible en: <http://tiny.cc/nappg>
- Aedo, Rodrigo; Olivares, Paola “Alfabetización Informacional en el contexto del PQMB” Documento de Trabajo. CIISOC- UFRO: Temuco, 2009
- Alvarado, Miguel “José Martí y Paulo Freire: Aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica”. Revista electrónica de investigación educativa. Año/vol. 009, N°001: México, 2007. Descargable en: <http://tiny.cc/efv3y>
- Ander- Egg, Ezequiel “Repensando la Investigación Acción Participativa”. Grupo Edit. Lumen Hvmanitas, 2003.
- Apple, Michael “Teoría Crítica y Educación” Miño y Dávila Editores: Buenos Aires, 1997.
- Badwen, David. “Revisión de los Conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital” en revista Anales de Documentación, N°5, págs. 361- 408: Londres, 2002.
- Balcazar, Fabricio “Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación”, 2003.
- Baum, Fran; MacDougall, Colin; Smith, Danielle “Participatory Action Research”. Art. en Journal of Epidemiology and Community Health, 2007. Descargable en: <http://tiny.cc/es55h>
- Bell, Daniel “El Advenimiento de la Sociedad Post- Industrial” Edit. Alianza: Madrid, 2001.
- Benhabrim, Abdelkader. “Reconsidering the Digital Divide: A Look at

Technology Innovation in Developing Countries” Artículo del Department of Management London School of Economics: London, 2008.

- Berzal, Mercedes. “Del análisis de contenidos al análisis del discurso. Quince años de estudios acerca de los materiales curriculares en la enseñanza de las ciencias biológicas”. Ponencia en el 3er Tercer Encuentro de Investigadores en Didáctica de la Biología: Buenos Aires, 2005. Disponible en línea: <http://tiny.cc/lhn8t>
- *Biblioredes*, (sf) en <http://www.biblioredes.cl>
- Blanco, Neligia y Alvarado, María E. “Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social” *Revista de Ciencias Sociales*. [online] Vol.11, no.3 [citado 11 Septiembre 2010] p.537-546. Disponible en: http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182005000300011&script=sci_arttext
- Bodorkós, Barbara; Pataki, György “Local Communities Empowered to Plan?: Applying PAR to establish democratic communicative spaces for sustainable rural development”. Article. SAGE Publications. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC, 2009. Descargable en: <http://tiny.cc/kngdo>
- Brunner, José Joaquín “Educación en Chile: el peso de las desigualdades”. Conferencias Presidenciales de Humanidades: Santiago, 20 de abril, 2005.
- Brydon- Miller, Mary; Greenwood, Davydd & Maguire, Patricia “Why Action Research?” SAGE Publications. DOI: 10.1177/14767503030011002 at University of Bristol: London, 2003. Descargable en: <http://tiny.cc/u2z98>
- Castells, Manuel “La Era de la Información: Volumen 1 La Sociedad Red”. Ed. Alianza: Madrid, 1996.
- Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Navarra- CELA & Everis “Indicador de la Sociedad de la Información (ISI): Situación de de las Tecnologías de la Información en Argentina, Brasil,

Chile, Colombia, México y Perú”. 3er. Trimestre, 2009. Edic. Everis, Diciembre 2009. Descargable en: <http://tiny.cc/j342o>

- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación- CIDE Técnicas Participativas para la Educación Popular Edit. CIDE: Santiago, 1998.
- Chevalier, Jacques & Buckles, Daniel “SAS²: Guía para la Investigación Colaborativa y la Movilización Social” Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC): Canadá, 2009. Versión digital disponible en: <http://tiny.cc/w01cu>
- Chevallard, Yves “La Transposición Didáctica: del Saber sabio al saber enseñado” Ed. Aique: Bs Aires, 1998. Resumen disponible on line en: <http://tiny.cc/pzhth>
- Churches, Andrew “Educational Origami, Bloom's and ICT Tools”, 2007. Disponible en: <http://tiny.cc/a2pnl>
- Creswell, John & Miller, Dana “Determining Validity in Qualitative Inquiry, in Theory into Practice, in Getting good qualitative data to improve educational practice” Vol 39. N°3. pp 124- 130, 20 00.
- Delors, Jacques “La Educación encierra un Tesoro” Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ed. UNESCO: Francia, 1996.
- De Sousa Santos, Boaventura “Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria” Edit. Universidad Bolivariana S.A: Santiago, 2008.
- Del Río, Olga “TIC, derechos humanos y desarrollo: nuevos escenarios de la comunidad social” Art. En Anàlisi N°38 pp 55- 69. Universitat Autònoma de Barcelona, 2009. Disponible en: <http://tiny.cc/hi8ai>
- Dick, Bob “You want to do an action research thesis?” 2003. Disponible on line en: <http://tiny.cc/22yqv>
- Dimaggio, Paul; Hargittai, Eszter; Celeste, Coral; Shafer, Steve “Digital Inequality: From Unequal Acces to Differential Use” Ed. Kathryn

Neckerman. Russell Sage Foundation. pp. 355-400: New York, 2004

- Dobransky, Kerry & Hargittai, Eszter. "The Disability Divide in Internet Access and Use". Art. en: Information, Communication and Society. 9. pp. 313-334: United Kingdom, Junio 2006.
- Evans, T. "The digital divide is the most pressing civil rights issue of the new Millenium" en Selwyn, N. "Defining the 'Digital Divide': Developing a Theoretical Understanding of Inequalities in the Information Age " OCCASIONAL PAPER 49 Cardiff University - School of Social Sciences: United Kingdom, 2002.
- Facultad de Comunicaciones UC; Instituto de Sociología UC; Escuela de Ingeniería UC/ CETIUC; Centro de Estudios de la Economía Digital CCS (2009) "Los internautas chilenos y sus símiles en el resto del mundo: resultados del estudio WIP- Chile 2009"; Proyecto Fondecyt 1050769; Santiago de Chile, 2009
- Fals Borda, Orlando "Orígenes universales y retos actuales de la IAP" Artículo en Revista Peripecias Nº 110 - 20 de agosto de 2008.
Descargable en: <http://tiny.cc/96hss>
- Freire, Paulo "Pedagogía del Oprimido". Siglo XXI: Buenos Aires, 1985.
- Freire, Paulo "La Naturaleza Política de la Educación". Ed. Paidós Ibérica S.A: Barcelona, 1990.
- Freire, Paulo "La Educación como práctica de la libertad" Ed. Siglo XXI: Madrid, 2002.
- Fundación Gabriel Piedrahita Uribe- FGPU "Modelo Gavilán 2.0 Una Propuesta para el Desarrollo de la Competencia para manejar información (CMI)", 2006. Descargable en:
<http://www.eduteka.org/pdfdir/ModeloGavilan.pdf>

- Gadotti, Moacir “Pedagogía de la Praxis”. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires, 1996.
- Garrido, Rodrigo “Young Indigenous Leaders, ICT and Cognitive Justice: a route towards social justice through participative action research”. University of Bristol: Bristol, 2007
- Garrido, Rodrigo; Villarroel Alejandra; Morales, Manuel; Millar, Eduardo. “Red de Información Comunitaria: siete años aportando al cierre de la brecha digital en La Araucanía”. Ed. FLACSO: Santiago, 2005.
- Gore, Jennifer “Controversias entre las Pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad” Ed. Morata S.L: Madrid, 1996.
- Gros, Begoña; Contreras, David. “La Alfabetización Digital y el desarrollo de competencias ciudadanas” Revista Iberoamericana de Educación. N°42 Fundación Santillana, 2006. Disponible on line en: <http://tiny.cc/avz3w>
- Hargittai, Eszter. “The Digital Reproduction of Inequality” en “Social Stratification” Ed. by David Grusky. Boulder, CO: Westview Press. 936-944: Londres, 2008
- Heeks, Richard “Theorizing ICT4D Research” Art. Information Technologies and International Development Vol. 3, N°3, pp 1-4: Massachusetts, 2007. Disponible en: <http://tiny.cc/gonla>
- Hepworth, Mark; Walton, Geoff. “Teaching Information Literacy for Inquiry- based learning” Chandos Publishing: United Kingdom, 2009.
- Ilustre Municipalidad de Gorbea “Cuenta Pública Municipalidad de Gorbea”: Gorbea, 2009. Descargable en: <http://tiny.cc/h16uo>
- Instituto Nacional de Estadísticas- INE Censo Nacional de Población: Chile, 2002. Disponible en <http://www.ine.cl/cd2002>

- International Telecommunication Union- ITU “Measuring the Information Society 2010” Publ. ITU. No. 396-10: Génova, 2010
- Kemmis, Stephen; Atweh, Bill & Weeks, Patricia. “Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education”. Ed. Rourledge: New York, 1998.
- Kuhn, Thomas “La Estructuras de las Revoluciones Científicas”. Ed. Fondo de la Cultura Económica. Versión traducida por Agustín Contin: Argentina, 2004.
- Lienert, Tania “Doing an action research evaluation” Art. Stronger Families Learning Exchange Bulletin N°1 pp. 16- 20, 2002. Descargable en: <http://tiny.cc/b9a4r>
- López- Calva, Luis; Vélez, Roberto. “El Concepto de Desarrollo Humano, su importancia y aplicación en México” Estudios sobre Desarrollo Humano PNUD. N°2003-1: México, 2003.
- López de Ceballos, Paloma. “Un método para la Investigación Acción Participativa” Edit. Popular: Madrid, 1998.
- Lorenzeli, Marcos “Bienes o Capacidades: La polémica entre Rawls y Sen” Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano. N° 13. Septiembre, 2003. Descargable en: <http://tiny.cc/6b662>
- Marí, Víctor Manuel “Crítica al concepto de “capital social” (Putman) y propuesta del enfoque de “capital informacional” (Hamelink) para el análisis y el diseño de estrategias de apropiación social de las TIC por parte de los movimientos sociales” Art. En Revista Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Vol. XII, N°1, enero/ abril, 2010. Descargable en <http://tiny.cc/2gg1v>
- Montero, Marisa “La Psicología Comunitaria: Orígenes, Principios y Fundamentos Teóricos” en Revista Latinoamérica de Psicología. Vol. 16,

número 003. Fundación Universitaria Konrad Lorenz: Bogotá, 1984.

- Negro Ponte, Nicholas "Being Digital- Ser Digital". Versión traducida por Dorotea Pläcking. Edit. Atlántida S.A: Buenos Aires, 1995.

- Olmos, Oly "La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano" En Revista Sapiens. Universitaria de Investigación. Año 9; N° 1, Junio, 2008. Descargable en: <http://tiny.cc/tugg0>

- Ordoñez, Jacinto "Pedagogía Crítica y Educación Superior" Publicación en Revista Redalyc. Vol. 26; N°002: pp. 185- 196, 2 002. Descargable en: <http://tiny.cc/mcwym>

- Organización de las Naciones Unidas- ONU "Declaración y el Programa de Acción de Viena" Texto en español de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos del 25 de junio, 1993. Disponible en <http://tiny.cc/b2q60>

- Organización de las Naciones Unidas- ONU "Informe Regional de los Objetivos de desarrollo del Milenio", 2005. Disponible en <http://tiny.cc/8y2wa>

- Organization for Economic Co- operation and Development "Understanding the Digital Divide". OECD: Paris, 2001.

- Ortiz, Marisela; Borjas, Beatriz "La Investigación Acción Participativa: Aporte de Fals Borda a la educación popular" en Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de la Sociología. Vol. 17; n°4 pp 615- 627, 2008.

- Pérez, Javier "La Alfabetización Informacional en las Universidades. Una Propuesta de Actuación para la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid". Publ. UCM. Documento de Trabajo. N° 2007/ 04. Octubre, 2007.

- Pimienta. Daniel "La Brecha Digital: ¡a ver a ver!" Funredes, 2002. En

<http://tiny.cc/jfk6u>

- Pimienta, Daniel “Brecha Digital, Brecha Social, Brecha Paradigmática”. Funredes, 2007. En: <http://tiny.cc/erci3>
- Peña, Patricia “Usos y apropiaciones por parte de la comunidad de organizaciones emisoras miembros del sitio web Diario de la Sociedad Civil: www.sociedadcivil.cl”. Tesis Magíster en Comunicación. Universidad Diego Portales: Sgto., 2002. Descargable en <http://patipena.wordpress.com>
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo “Informe Sobre Desarrollo Humano 2001”. Edic. Mundi: México DF, 2001.
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo “Alianzas contra la pobreza. Informe Anual”, 2001b. Disponible en <http://tiny.cc/uskgc>
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo “Las Nuevas Tecnologías: ¿un salto al futuro? PNUD”: Santiago, 2006.
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD- (web) “Orígenes del Enfoque de Desarrollo Humano”. Descargable en: <http://tiny.cc/whqun>
- Rendón Nora; Herrera, Rocío “Hacia una formación de usuarios de la información en entornos locales” Art. Revista Scielo, N° 19. Pp. 35- 62, 2008. Disponible online en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n19/n19a03.pdf>
- Scharager, Judith y Armijo, Iván “Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales” [CD-ROM]: Versión 1.0 Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2001.
- Selwyn, Neil “Reconsidering political and popular understandings of the digital divide”. New Media & Society, 6(3), 341-362: Londres, 2004.

- Selwyn, Neil “Degrees of Digital Division: Reconsidering Digital Inequalities and Contemporary Higher Education”. Artículo en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya: Catalonia, Enero, 2010.
- Sen, Amartya “El Desarrollo como Libertad”. Ed. Planeta: Madrid. 2000. Abstract digital disponible en: <http://tiny.cc/ezl1u>
- Torres, Rosa María. “Sociedad de la Información/ Sociedad del Conocimiento” Artículo- Vecam: Francia, 2005. Disponible en: <http://tiny.cc/t4blw>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO “Hacia las Sociedades del Conocimiento” Informe Mundial de la UNESCO: Paris, 2005. Descargable en: <http://tiny.cc/gozu6>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO- “De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento”: Paris, 2005b. Descargable en: <http://tiny.cc/jfk6u>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO “Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría sobre Alfabetización Informacional y Aprendizaje a lo largo de la vida”, 2005c. Descargable en: <http://tiny.cc/b9a4r>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO “Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan”, 2003. En: <http://tiny.cc/ntu6j>
- UN ICT TF “The history of the United Nations Information and Communication Technologies Task Force”, 2003. Disponible en <http://www.unicttaskforce.org/>
- Uribe, Alejandro “El proyecto INFOLIT Global y su importancia para las instituciones bibliotecarias y educativas de Colombia para la enseñanza-

aprendizaje de competencias informacionales/ Alfabetización
Informacional” Ponencia, II Encuentro de Bibliotecas en TIC: Medellín
18- 21 mayo, 2010. Descargable en: <http://tiny.cc/opbx0>

- Urquijo, Martín “El Enfoque De Las Capacidades De Amartya Sen: Alcance Y Límites” Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía Del Dret, Moral I Política. Universidad de Valencia: Valencia, 2007.
- Vuolo, Elena. “Bibliografía básica sobre las TIC para el Desarrollo Humano”. Art. Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano, 2004. Disponible en <http://tiny.cc/s215z>
- Wesch, Michael “Anti- Teaching: Confronting the Crisis of Significance”. Artículo. Canadian Education Association, Vol. 48 (2): Canadá, 2008. Descargable en: <http://tiny.cc/kz4pj>

ANEXOS

Anexo 1: (con esta información se iniciaron las conversaciones con la Operadora)

**PROPUESTA GENERAL DE FORMACION AVANZADA
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL: UN PASO MÁS ALLÁ**

Para la organización de actividades con la comunidad, se hace necesario organizar y planificar los hitos y unidades temáticas, con el fin de facilitar la organización la invitación y el trabajo del equipo investigativo. De esta manera, se minimizan los riesgos de la deserción y maximizan la secuencia de actividades de acuerdo al paradigma, metodología y métodos seleccionados para el proceso investigativo de enseñanza- aprendizaje.

Nombre	FORMACIÓN AVANZADA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL UN PASO MÁS ALLÁ EN EL USO, BÚSQUEDA Y APLICACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN INTERNET
Requisitos de participación	Vecinos con conocimientos y formación previa en Alfabetización Digital, preferentemente en el mismo Telecentro. Preferentemente usuarios del Telecentro Comunitario de Gorbea.
Horas totales	33 hrs cronológicas (considerando una distribución de 22 sesiones de 1,5 hrs c/u)
Etapas de Investigación/ Formación	Las etapas son 3: 1.- Etapa de Diagnóstico 2.- Etapa de Transición y Apresto 3.- Diseño y Ejecución del curriculum (ramos) de ALFIN
Horas destinadas a cada Etapa	1.- Etapa de Diagnóstico- 3 hrs 2.- Etapa de Transición y Apresto- 6 hrs 3.- Etapa Diseño y Ejecución de los sesiones de ALFIN- 24 hrs
Unidades Temáticas por Etapa* (*) Todas las etapas consideran un momento de síntesis y devolución de lo avanzado	Etapa de Diagnóstico i) La problemática más significativa para la comunidad ii) Las causas y efectos del problema iii) Las causas y efectos de los que nos haremos cargo, durante la investigación
	Etapa de Transición y Apresto i) Uso de herramientas web 2.0 ii) Interacción y creación de herramientas 2.0
	Etapa de Diseño y Ejecución del Plan de ALFIN** i) Determinar la naturaleza y nivel de la información ii) Acceder a la información de de manera eficaz y eficiente iii) Evaluar la información y sus fuentes. iv) Comunicar y socializar la información v) Usar la información ética y legalmente vi) Reflexionar sobre el uso de la información vii) Indagar nuevos problemas informacionales (**) Esta etapa tiene considerados 2 momentos de evaluación, uno en la mitad del proceso y otro al final

Anexo 2:**GUÍA DE CONVERSACIÓN PARA LA ENTREVISTA CON LA
OPERADORA DEL TELECENTRO****A) La Justificación...**

Como lo indica su nombre, el siguiente es un instrumento que pretende ser una guía para una primera conversación con la Operadora, un mapa de navegación, que oriente y permita, dentro de un curso natural de la conversación, no perder de vista los elementos claves necesarios de considerar en el contexto y momento de la investigación.

B) El contexto...

Puesto que la Operadora posee una amplia experiencia tanto como Administradora del Telecentro Comunitario y facilitadora de cursos de Alfabetización Digital para la comunidad, ella es una actriz clave en este proceso, pues su experiencia es insumo básico para aproximarnos a la realidad de los potenciales participantes de este proceso de IAP. Sobre este sentido es que se hace válido y consecuente, preparar una guía de conversación, por sobre cualquier otra técnica que permita compartir la información que se requiere.

C) Los momentos que guíen de la conversación...

1. Saludos y presentaciones.
2. Comentar el objetivo de la reunión/ conversación.
3. Reforzar en la idea de que porqué se consideró trabajar en el contexto del Telecentro de Gorbea.
4. Compartir la planificación propuesta.
5. Consultar si le es atractiva la propuesta y solicitar sus puntos de vistas y observaciones.
6. Si la propuesta le parece interesante, acordar próximos pasos y construir agenda conjunta.

Anexo 3:**GUÍA PARA EL MOMENTO 1:
“PREPARANDONOS PARA EL TRABAJO”**

Identificación de la sesión:

Nº de sesión	01- 22	Cód. Sesión	EtaDiag00	Fecha	12-05- 2010
--------------	--------	----------------	-----------	-------	----------------

La siguiente guía es una propuesta, por ningún motivo se le considere una pauta irrenunciable, rígida, ni mucho menos un protocolo a seguir; simplemente son orientaciones de los elementos importantes de instalar, a modo de conocerse, romper el hielo e iniciar con más seguridad la etapa de diagnóstico.

Entendido así, se propone citar a una reunión a todas aquellas personas que declararon sus deseos y necesidad de aprender más respecto a las TIC, se presenta la facilitadora y se les comenta a qué se les está invitando. A grandes rasgos se dialoga sobre los siguientes tópicos:

1. Presentación de todos y todas las participantes (“participantes” incluye la figura de la facilitadora)
2. Conversación sobre el qué y el por qué de la invitación.
3. Informar acerca de la certificación por participación, extendida por CIISOC-UFRO
4. Delinear el “cómo” trabajaremos en términos operativos, es decir:
5. Acordar días
6. Acordar horarios
7. Informar del total de horas de formación
8. Otros emergentes
9. Construir y compartir cronograma del curso
10. Compartir expectativas respecto al curso

Anexo 4:

**PLANIFICACION DE LOS MODULOS PARA EL DIAGNÓSTICO
PARTICIPATIVO DE NECESIDADES INFORMACIONALES*
GRUPO DE VECINOS/ VECINAS USUARIOS DEL TELECENTRO
COMUNITARIO DE LA COMUNA DE GORBEA**

I. Objetivo General

Construir un diagnóstico de necesidades informacionales significativas para los participantes del curso alfabetización informacional

II. Lugar

Telecentro de Gorbea

III. Participantes:

Grupo de 12 personas que han realizado una formación previa en Alfabetización Digital, particularmente que se reconocen como un grupo en formación y usuarios habituales del Telecentro Comunitario Gorbea.

IV. Unidades Temáticas

1. Motivaciones para la formación
2. Las causas y efectos de los que nos haremos cargo, durante la investigación

VI. Horas Totales

Considerando el momento 0, las horas totales destinadas el Diagnóstico son 3 horas cronológicas.

El tiempo destinado para esta sesión es de 1,5 hora cronológica.

VII. RecursosFinancieros

1. La investigadora financiará los café, los traslados y el recurso humano destinado al respaldo audiovisual.
2. El [CIISOC](#) (Centro de Investigaciones de la Inclusión Social y la Sociedad del Conocimiento de la UFRO) aportará con las horas laborales de la investigadora para que ésta realice el trabajo en terreno

Técnicos

1. Copia de la Maqueta del Taller.
2. Se utilizarán papelógrafos, tarjetas, masking tape, plumones.

Humanos

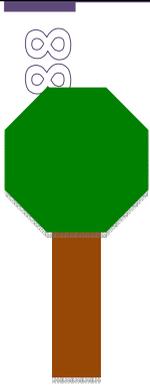
1. Operadora.
2. Voluntaria, externa a la comunidad, quien previa aceptación del grupo, registrará los talleres (Audiovisual)

MODULO 2

N° de sesión 02- 22 Cód. Sesión EtaDiag01 Fecha 13-05-2010

Nombre de Sesión ¿El por qué, el para qué y el qué?
 Objetivo General *Identificar las necesidades informacionales significativas para los participantes del proceso que permitan co- construir el programa y sus contenidos.*
 Objetivos 1.- Identificar las motivaciones, de cada participante y las del grupo, que incidieron en la toma de decisión para
 Específicos, de la participar del curso.
 sesión 2.- Reconocer las causas y efectos de las que nos haremos cargo en la investigación

Estructura de la Sesión	Tiempo	Actividad	Recursos	Observaciones
Presentación e introducción de la sesión	10"	- La facilitadora, presentará el curso, sus objetivos, además de la propuesta de interacción y evaluación		
Actividad Central	50"	- A cada participante se le entregarán tres tarjetas de distinto color. (café, verde y rojas) - La indicación es que: √ en la tarjeta café respondan a la pregunta: ¿por qué tomaron la decisión de inscribirse? √ en la tarjeta verde respondan a la pregunta: ¿para qué creen que les pueda ser útil el curso? Y √ finalmente, en la tarjeta roja, responder ¿qué cosas o contenidos les gustaría aprender? - Luego se le solicita al grupo que comparta las tarjetas,	- 3 tarjetas o pos-it de distinto color, por cada participante. (café, verde y rojas) Papelógrafo - Procurar llevar plumones/ lápices para cada participante. - Masking Tape	- Una modificación a la

	<p>las lean y las vayan pegando sobre el papelógrafo.</p> <p>Partirá por leer y pegar las tarjetas café (el por qué) y se solicitará se peguen de manera vertical en el papelógrafo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luego será el turno de las tarjetas verdes (el para qué) A través del mismo método, los participantes irán compartiendo sus tarjetas y luego las llevarán el papelógrafo, esta vez las deben distribuir desordenadamente sobre la punta de la columna de tarjetas café. Intentando dar forma a un árbol (tal como lo muestra la figura en la columna contigua) - Evidentemente el siguiente paso será repetir el proceso con las tarjeta rojas (estás serán más, pero más pequeñas) Las tarjetas rojas se irán distribuyendo desordenadamente entre las verdes. La figura será la de un árbol con ciertos frutos y los frutos corresponderán a aquellos que queremos aprender y que luego formará parte básica de los contenidos del curso. <p>La metáfora a utilizar en el cierre del ejercicio es que nuestras mayores motivaciones son y serán la base de todo proceso formativo (el tronco) sin motivación difícilmente se pueda generar algún tipo de aprendizaje y será también labor del curso, y la de este equipo en particular, ir activando y acrecentando aquella motivación.</p> <p>Los para qué, las finalidades del aprendizajes pueden ser tantos como actividades tengamos en la vida, lo importantes es hacerlos visibles y multiplicarlos, en la medida que los reconozcamos, hacerlos frondosos. Finalmente, los qué aprender, son frutos de nuestras motivaciones y finalidades del aprendizaje, pues se aprende para un bien mayor. Los “qué aprender” pueden ser temporales y pueden ir cayéndose y apareciendo nuevos contenidos, lo importante es que nazcan de</p>		<p>técnica, en el caso que el grupo no esté lo suficientemente relajado y desenvuelto, es que sea la facilitadora quien recolecte, lea al grupo y distribuya las tarjetas en el papelógrafo. La idea es que en la medida que se vaya animando el grupo, el protagonismo de la sesión se vaya distribuyendo en el grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasar las tarjetas al papelógrafo no debe ser un acto mecánico, la idea es fundamental, conversar, opinar en el grupo cada una de las razones (tarjetas que se van distribuyendo en el papelógrafo). - El árbol que se construirá en la sesión, será la carta de navegación del grupo. En ella irán verificando si se va avanzando, si están siendo pertinentes, si es que hay que replantearse, si están apareciendo nuevas motivaciones, finalidades y contenidos de aprendizaje.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		nuestras motivaciones y finalidades de aprendizaje. Por lo que en este curso, se irán construyendo y trabajando flexiblemente los contenidos con la mirada puesta en las finalidades y motivaciones más de fondo.	681	
Plenaria/ Comunicación	10"	- En este espacio se le entrega completamente la palabra al grupo, para que expongan su estar o no de acuerdo con lo propuesto por la facilitadora. La idea es generar debate y consenso. Para aprobar o hacer modificaciones a lo propuesto.	-Cámara fotográfica - Cámara de video - Pilas	
Evaluación	10"	- En una plataforma on line, diseñada para acompañar el curso, los participantes podrán acceder al ítem de evaluación y evaluar la sesión.	- PC conectados a internet. - Evaluación habilitada en Plataforma Ning.	
Cierre/ Devolución	10"	- Hacer una síntesis de lo abordado en la sesión. - Que cada participante aporte en el cierre y reflexiones de la sesión.	- Cámara fotográfica.	
TIEMPO TOTAL	90"			

